

**T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI ÖĞRETİME
YÖNELİK TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Mithat KORUMAZ

BURSA 2012

**T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI ÖĞRETİME
YÖNELİK TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Mithat KORUMAZ

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ**

BURSA 2012

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda 800920005 numaralı Mithat KORUMAZ 'ın hazırladığı “İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumları” konulu yüksek lisans tez savunma sınavı, 10/07/2012 günü 10:00 – 12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Zahit DİRİK

Üye
Doç. Dr. Zübeyde Sinem GENÇ

Üye (Tez Danışmanı)
Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ

10 / 07 / 2012

ÖZET

Yazar : Mithat KORUMAZ
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XII +98
Mezuniyet Tarihi : /.... / 2012
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI ÖĞRETİME YÖNELİK TUTUMLARI

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını belirlemeye amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modelindebetimsel bir araştırmadır.

Bu çalışma Bursa büyükşehir sınırları içerisinde yer alan Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gemlik ve Mudanya'dan toplam 25 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda yapılmıştır. Çalışmaya toplam 106 İngilizce öğretmeni katılmıştır.

Verileri toplamak amacıyla Akbari, Bahzadpoor ve Dadvand tarafından geliştirilen Yansıtıcı Öğretim ölçeği kullanılmıştır ve 106 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutularının anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı, çalıştıkları kurum türü, mezun oldukları fakülte türü, en son mezun oldukları program türü, sınıf mevcutları ve haftalık ders yüklerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Yansıtıcı Öğretim

İngilizce Öğretimi

Yansıtma

Mesleki Gelişim

ABSTRACT

Yazar	: Mithat KORUMAZ
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XII +98
Mezuniyet Tarihi	: /.... / 2012
Tez Danışman(lar)ı	: Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ

THE ATTITUDES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS TOWARDS REFLECTIVE TEACHING

This research is a descriptive study as it employs quantitative research design survey type model for aiming to reveal the attitudes of teachers of English as a foreign language (EFL) towards reflective teaching practice.

This study includes 25 public schools from centre districts of Bursa. 106 teachers of English placed in the study.

In order to collect data, questionnaire designed by Akbari, Bahzadpoor and Dadvandwas used and administered to 106 teachers of English.

The result of the study showed that attitudes of all of the teachers towards reflective teaching are generally positive. At the same time there is a significant difference between genders. But there is no significant difference between teachers according to their work of years, type of institutions, type of faculty they graduated, level of education, their classroom size and teacher's workload.

KeyWords

ReflectiveTeaching

English as a Foreign Language

Reflection

Professional Development

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı tamamlamada bana her zaman destek olan başta danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ'a, lisans ve yüksek lisansta derslerini dinleme şansına sahip olduğum Doç.Dr. Zahit DİRİK'e, Doç. Dr. Sedat YÜKSEL'e, Doç. Dr. Zübeyde Sinem GENÇ'e ve Öğrt. Gör. Dr. Abdullah CAN'a ve tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımı kolaylaştıran, ihtiyaç duyduğum her bana destek olan annem Firdevs DEMİRAYAK'a, ağabeyim İbrahim KORUMAZ'a ve kız kardeşim Süheyla KORUMAZ'ateşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
EKLER.....	X
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	X

Bölüm I

1. 1. Yansıtma Kavramı ve Yansıtıcı Öğretim	5
1. 2. Yansıtıcı Öğretim Türleri.....	10
1.2.1. Eylem Hakkında Yansıtma.....	11
1.2.2. Eylemde Yansıtma.....	11
1.2.3. Eylem İçin Yansıtma.....	11
1. 3. Yansıtıcı Öğretim Alanları.....	11
1.3.1. Teknik Yansıtma Alanı.....	12
1.3.2. Uygulama Yansıtma Alanı.....	13
1.3.3. Eleştirel Yansıtma Alanı.....	14
1. 4. Yansıtıcı Öğretim Araçları	14

1.4.1. Öğretim Günlükleri.....	15
1.4.2. Ders Raporları.....	16
1.4.3. Araştırma ve Anketler.....	17
1.4.4. Eylem Araştırmaları.....	18
1.4.5. Gözlem.....	19
1.4.6. Ses ve Görüntü Kayıtları.....	19
1.4.7. Meslektaş Danışması ve Öğretim Tartışmaları.....	19
1. 5. Öğretmen Yeterlilikleri, Eğitim Kurumları ve Yansıtma Kavramı.....	20
1.6. Problem Durumu	26
1.7.Araştırmanın Amacı	26
1.8.Araştırmanın Önemi	27
1.9.Problem Cümlesi	27
1.10. Alt Problemler.....	27
1.11. Sınırlıklar	28
1.12.Sayıtlar.....	28
1. 13. Literatürde Yer Alan Çalışmalar.....	29

BÖLÜM II

2. 1. Araştırmanın Yöntemi	39
2. 2. Çalışma Grubu.....	39
2. 3. Araştırmanın Modeli	41
2. 4. Araştırmada Kullanılan Veri Aracı.....	42
2.4.1. Veri Toplama AracınınGeçerlik ve Güvenirlik Analizi	42

BÖLÜM III

3.1 Bulgular.....	48
3.1.1 İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular.	48
3.1.2 İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular	48
3.1.3 İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular.....	50
3.1.4 İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular.....	51
3.1.5 İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular.....	52
3.1.6 İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular	53
3.1.7 İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular.....	53
3.1.8 İngilizce öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutları ile yansıtıcı öğretim tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular	56

BÖLÜM IV

4.1. Tartışma ve Yorum.....	57
4.1.1. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları.....	57
4.1.2 İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları.	58
4.1.3 İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları	59
4.1.4 İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları	60
4.1.5 İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatleri göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları	62
4.1.6 İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları	63
4.1.7 İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları.....	64
4.1.8 İngilizce öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutları ile yansıtıcı öğretim tutumları arasındaki ilişki.....	65

BÖLÜM V

5.1. Sonuç ve Öneriler.....	67
5.1.1. Sonuçlar.....	67
5.1.2. Öneriler.....	68

Kaynakça	70
Ekler	82
Ek – 1. Yansıtıcı Öğretim Tutum Ölçeği	82
Ek – 2. Yansıtıcı Öğretim Tutum Ölçeği Kullanma İzni e-postası.....	85
Ek – 3. İstatistiksel Analiz Sonuç Tabloları	86

Şekiller Listesi

Şekil- 1 Beceri Modeli	3
Şekil – 2. Uygulanmış Bilim Modeli.....	4
Şekil – 3. Yansıtma Modeli.....	4
Şekil - 4. Yansıtma Alanları Piramidi.....	12
Şekil -5. Heloezonik Yansıtma.....	22

Tablolar Listesi

Tablo -1. İngilizce Öğretmeni Özel Yeterlilik Alanı	25
Tablo – 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Farklı Değişkenler İçerisinde Gruplanması	41
Tablo – 3. KMO ve Barlett Testi.....	43
Tablo – 4. Varimax döndürme yöntemi ile döndürülmüş bileşen.....	45
Tablo -5. Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri.....	47
Tablo -6. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yönelik Yaklaşımları.....	48
Tablo -7. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik Mann Withney U testi sonuçları.....	48
Tablo- 8. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik Mann Withney U testi.....	49

Tablo- 9. İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	50
Tablo- 10. İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	50
Tablo- 11. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi.....	51
Tablo- 12. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	51
Tablo- 13. İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatine göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	52
Tablo- 14. İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatine göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	53
Tablo- 15. İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	53
Tablo- 16. İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları.....	54
Tablo- 17. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tek yönlü varyans analizi betimsel istatistikleri.....	55
Tablo- 18. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo- 19. Sınıf mevcudu ve yansıtıcı öğretime yönelik tutum arasındaki korelasyon....	56
ÖZGEÇMİŞ	97

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	Amerikan Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu
NCTAF	Amerika'nın Geleceği Komisyonu
NSDC	Ulusal Personel Gelişim Konseyi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretimde etkililiği artırmak amacıyla eğitimin farklı alanlarına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda yöneltilen temel sorulardan biri, etkili öğrenme ya da öğretim nedir? sorusudur. Bu soruya, farklı felsefi, kuramsal ve uygulamamerkezli boyutlardan yaklaşılarak değişik yanıtlar aranmıştır (Ekiz & Yiğit 2007: 544). Temelini realizmden alan “Daimicilik” eğitim felsefesi, eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesi ve insanların değişmez bu gerçekler ışığında yetiştirilmesi gerektiğini savunur. Belli başlı bir felsefeye dayanmayan ve doğudan bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkan “Esasicilik” eğitim felsefesine göre bütün insanların sahip olması gereken ve geçmişten gelen temel konu ve değerler korunup öğretilmelidir. Etkili öğrenme ve öğretim ancak bu şekilde sağlanabilir. Öğrenmenin ve öğretimin temelinde “zihin” vardır. Değişmeyi gerçeğin esası olarak gören pragmatik felsefeye dayanan “İlerlemecilik” eğitim felsefesi, eğitimin tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesi ve geçmişteki yaşantılara dayalı olarak, gelecekteki davranışların şekillendirilmesi olduğunu savunur. Son olarak temelini pragmatizm ve varoluşçuluktan alan “Yeniden Kurmacılık” eğitim felsefesi ise eğitimin toplumsal dönüşümün en önemli araçlarından biri olduğunu savunmaktadır (Demirel 2009: 21-26). Etkin Öğretim, sorgulama ve kavramsallaştırma gibi karmaşık, zor ve ustalık gerektiren becerilerin harekete geçirildiği etkin bir süreci ifade eder (Bliss 1996: 42).

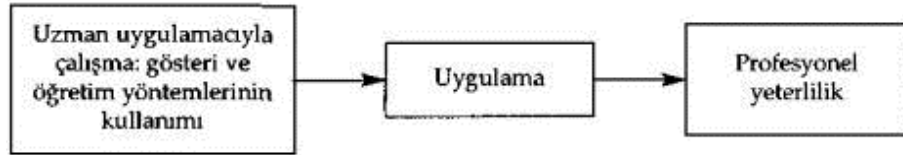
Etkili öğrenme ve öğretimi gerçekleştirmek için öğretim ve öğrenmeyi planlayan, uygulayan ve değerlendiren etkili öğretmen yetiştirilmesi amacıyla neler yapılması gerektiğine yönelik tartışma ve öneriler zaman zaman gündeme gelmiştir (Calderhead 1988; Wallace 1991; Harvard & Hodkinson 1994; Furlong 2000 ve dig.; Pollard 2002; Senemoğlu 2003; Ekiz 2003a; Ekiz & Yigit 2006). Tartışma ve önerilerde öğretmen adaylarının

öğretmeyi nasıl öğrendikleri, öğretim sürecinde neye değer verdikleri, neyi benimsedikleri, hangi bilgiyi (kurama veya uygulamaya dayalı) etkin olarak kullandıkları, kuramsal bilgiyi öğrenmeleri ve kullanmalarına yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Çevre, davranış, yeterlilik, düşünce, kişilik ve görev gibi farklı düzeylerde öğretmen karakteri bir uyum içerisinde bulunmalıdır (Korthagen 2004). Öğretmenlerin işlerini yaparken kullanacakları becerileri, mesleklerine ve becerilerine ilişkin tutumları, mesleki inanışları hizmet öncesinde ve hizmet içinde şekillenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin eğitimi öğretmenlerin beklenen beceri, tutum ve inançlara sahip olması için önemlidir. Öğretmenlerin eğitimi ya da öğretmen yetiştirmeyle ilgili yönelimler geçmişten günümüze büyük oranda değişikliğe uğramıştır. Kısa zaman içerisinde yaşanan bu değişimler bireyi merkeze alan eğitim paradigmasının bir yansıması olarak kabul edilebilir. Buna paralel olarak son yıllarda öğretmen eğitimi programları çağın gereklerine uygun olarak birey merkezli yapılar haline dönüşmekte ve öğretmen eğitimi programları teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymıştır (Kılıç 2006: 156).

Öğretmen yetiştirme modelleri bu yaklaşımın felsefi ve pratik dayanaklara göre oluşturulmuştur. Bu dayanaklar çoğunlukla, öğretmenlik mesleğinin genel olarak araştırmacılar tarafından nasıl algılandığına yöneliktir (Ekiz 2003). Bazen öğretmenlik, beceriye dayalı bir meslek olarak görülmüş, öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerden yararlanarak gerekli becerileri kazanması gerektiği vurgulanmıştır. Bazen de öğretmenlik mesleği bilim olarak görülmüş, araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında üretilen bilimsel bilgilerin, öğretmen adaylarından sergilenmesi istenmiştir. Yine öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak algılanmış, öğretmen adaylarının yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri istenmiştir (Ekiz & Yiğit 2006). Öğretmenliğin farklı biçimlerde algılanması farklı öğretmen yetiştirme modellerini de beraberinde getirmiştir.

Günümüze kadar yaygın bir şekilde kabul gören öğretmen yetiştirme modelleri; teori merkezli öğretmen yetiştirme modeli, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli ve yansıtma modelidir. Uygulamada ise şimdiye kadar kendini belirgin şekilde gösteren üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir (Wallace 1991).

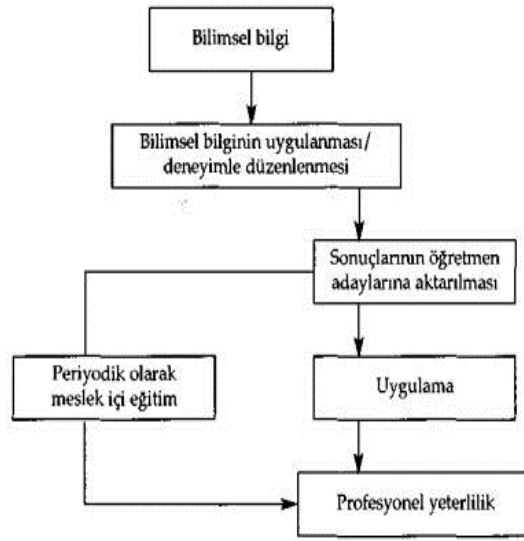
Beceri modelinin temelinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı bulunur. Bu model, öğretmenlik bilgi ve becerisinin ancak ve ancak gözlem ve deneyimle kazanılabileceğini savunur. Endüstriye yönelik birey yetiştirme modeliyle benzerlik gösteren beceri modeli, çoğunlukla deneyimli öğretmenler tarafından hazırlanan “standart ölçütlerin” adaylar tarafından uygulamada olduğu gibi sergilenmesi gerektiğini savunur. Ancak bu model, öğretmen eğitimi alanını daralttığı, ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma dayandığı, öğretmenliği statik konuma getirdiği, doğru beceriyi ölçmede yetersiz kaldığı ve esnek kişiler yetiştirmediği için eleştirilere maruz kalmıştır (Smith 1999).



Şekil- 1 Beceri Modeli (Akt. Ekiz 2003)

1950’li yıllardan itibaren geliştirilmeye ve kullanılmaya çalışılan uygulanmış bilim modeli, uygulamalarını eğitim psikolojisindeki bulgulara dayandırır. Bu model, rasyonel yaklaşım olarak da bilinmektedir (Ekiz & Yiğit, 2006). Laursen’a (1996) göre bu model, davranışçı psikoloji alanında üretilen öğrenme kuramlarının etkili öğretim metodlarına dönüştürülmesi prensibine dayanır. Bu model, eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma verilerinden eğitim-öğretim uygulamalarında yararlanılması gerektiğini savunur. Davranışsal yaklaşım araştırma bulgularına dayandırılmasına rağmen son yıllarda bilginin sürekli

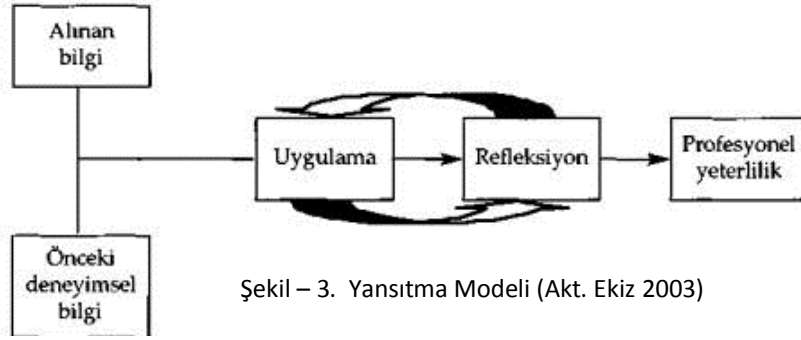
değişmesi, pedagojik yaklaşımların farklılaşması (öğretmen düşünce ve kararları, pedagojik inançlar vs.) bu modele sınırlılık getirmektedir. Beceri modeline yöneltilen eleştirilere paralel olarak, uygulanmış bilim modeline de çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Eleştirilerin temel noktasını, öğretmenliğin sadece bilimsel bilgiler ile sınırlandırılması ve dolayısıyla bilimsel bilgilerin her yerdeki eğitim-öğretim ortamında kullanılma olasılığının düşük olması oluşturmaktadır (Ekiz 2006).



Şekil – 2. Uygulanmış Bilim Modeli (Akt. Ekiz 2003)

Yansıtma modeline göre ise öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimlerinden oluşturduğu bilgiden yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu, edindiği kuramsal bilgileri de göz önüne alarak, sorunu ortadan kaldırmak ya da uygulamayı daha etkili hâle dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde bu döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel (mesleki) yeterliliği kazanır ve öğretmen

olur (Ekiz 2003). Yansıtıcı modelin en belirgin özelliği, hem bilimsel araştırmalara dayalı bilgilerden yararlanılması hem de bu bilgilerin uygulamaya aktarılırken sorgulanarak öğretmen ya da aday öğretmen tarafından karar verme sürecine dahil edilmesidir. (Ekiz & Yiğit 2007: 544-47).



Şekil - 3. Yansıtma Modeli (Akt. Ekiz 2003)

1.1. YANSITMA KAVRAMI ve YANSITICI ÖĞRETİM

Yansıtma kelimesinin eğitimle ilgili sözlük anlamı; "Bir kişinin, düşüncelerini bir konu üzerinde yoğunlaştırması, olayı farkında olarak dikkatli bir biçimde ele almasıdır." (Higgleton 1995: 796.). Tarihsel olarak ele alındığında "yansıtma" kavramını ilk olarak, Plato, Aristotle, Confucius, Lao Tzu, Solomon and Buddha gibi düşünürlerin fikirlerini temel alan Dewey' in ortaya koyduğu bilinmektedir. Dewey, bu kavramı özel bir problem çözme şekli (yöntemi), birbiri ile ilintili konularla ilgili karar verme süreci, kendinden önceki fikirlerle yeni fikirlerin dikkatlice sıralanması olarak görmüştür. Onun temel fikirleri yol gösterici niteliktedir ve yansıtmanın, inanç ve bilginin altında yatan birbirinden bağımsız düşüncelerin sıralanmasını içeren, aktif, bilinçli bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlanabileceğini göstermiştir. Yansıtıcı düşünce genel olarak muhtemel sonuçlara ulaşmadan önce bir belirsizlik ve şüphe durumu yaratan pratik problemlere işaret eder. Son yirmi yılı aşkın süredir, hizmet-içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim becerilerinin öğretilmesi yönünde bir eğilim vardır. "Yansıtma hareketi"ne (1983) The Reflective Practitioner" ve (1987) "Educating the Reflective Practitioner" adlı kitaplarıyla

Donald Schön öncülük etmiştir. Schön'un "Yansıtıcı Uygulama" fikri aslında Dewey'in 1930'ların başında ortaya koyduğu "Yansıtıcı Düşünme" kavramının yeniden ve genişletilerek ortaya konmasıdır (Loughran 1995; Pollard & Tann 1994; Sprinthall 1996; Weshah 2007:306). Dewey temelini oluşturduğu yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır.

Dewey'in "Yansıtıcı Düşünme" tanımında; "bir durumun içerisinde olunması, problemin hissedilmesi, toplanan bilgiyle problemin netleştirilmesi, önerilen çözümlerin denenmesi ve fikirlerin uygulamalarla sınanması" yer almaktadır (Akt. Ornstein ve Hunkins 1993).

Yansıtıcı düşünmenin bu özelliklerine dayanarak, Dewey eylemlerle ilgili olarak iki yeni terim ortaya koymuştur: "rutin eylem" ve "yansıtıcı eylem". Dewey'e göre "rutin eylem", alışkanlık, gelenek, otorite ve kurumsal beklenti ve tanımlamalar gibi etmenler tarafından belirlenen, sosyal gerçeklikten yola çıkılarak tanımlanan bir eylemdir (Schön 1990). Bu nedenle sabittir, öncelikler ve durumlardaki değişimlere kolayca cevap vermez. Diğer bir yandan da yansıtıcı eylem aktif, tutarlı ve herhangi bir kanının dikkatlice düşünülmesidir. Yansıtıcı eylem, teori ile uygulama arasında güçlü bir köprü niteliği taşımaktadır. Teori, karşılaşılan herhangi bir sorunun köklerinin anlaşılması ve çözümün izleyeceği yollar ve ulaşacağı nokta konusunda bireye gerekli veriyi sağlayabilir. Fakat uygulamadaki bireyin özgünlüğünü sınırlamaması için bireyin eylemleri ile ilgili olarak teorik bilgiye de dayanan bir öz değerlendirilmede bulunması gereklidir. Yansıtıcı eylem, değişmeyen bir öz değerlendirme ve gelişimde yer alma istekliliğini içerir. Aynı zamanda değişebilirlik, sağlam analiz ve sosyal farkındalığı da anlatır (Pollard & Tann 1994). Sonuç olarak yansıtıcı uygulama dünya çapında öğretimin kalitesinin artırılması adına önemli bir gereklilik halini almıştır. Yansıtmanın, araştırma ve teori arasında bir bağ kurduğu gibi gerçek sınıf ortamlarıyla da bir bağ kurmasını sağlayabileceğine inanılmaktadır (Weshah 2007: 307).

Dewey'in çalışmalarında ve sonraki yorumlarında yansıtma hakkında dört anahtar konu ortaya çıkmaktadır. İlki yansıtmanın eylem hakkında düşünme süreci ile sınırlı olup olmadığı ya da eylemle iç içe geçmiş bir biçimde bağlı olup olmadığıdır. İkincisi zamanla ilgilidir, uygulama safhasında yansıtmanın acil ve kısa süreli ya da yaygın ve sistematik olarak yer alıp almadığını içerir. Üçüncüsü yansıtmanın doğal, kendiliğinden oluşan, problem merkezli olup olmadığı ile ilgilidir. Dördüncüsü yansıtmanın, çözümleri "eleştirel yansıtma" olarak adlandırılan süreçte aranan pratik problemlerin bilinçli olarak ifade edilmesinde ya da yeniden ifade edilmesinde tarihi, kültürel ve politik değer ya da inançların daha geniş olarak nasıl göz önüne alınacağı ile ilgilidir (Hatton & Smith 1995; Köksal & Demirel 2008: 189-190).

Dewey, yansıtmayı düşünmenin özel bir şekli olarak karakterize eder. Yansıtma, doğrudan deneyimlerle hissedilen dengesizlik ve şüphe ile ortaya çıkar ve amaçlı bir sorgulama ve problem çözme sürecine öncülük eder (Akt. Grimmett & Erickson 1988:2). Yansıtma süreci, bireyin kendi eylemlerini ve öğrenenlerden gelen geri bildirimleri anlayabilmesi için sürekli kendini gözlemesi ve değerlendirmesini içerir (Brookfield 1995; Theil 1999).

Yansıtıcı öğretimi ise uygulama süreci, bireylerle çalışmak, sınıf ortamlarını oluşturmak, öğretimi planlamak ve yönetmek, içeriğin seçimi ve bireysel yeterlilik gibi sınıf içi durumlarla ilgili detaylı bilgi toplanmasıyla meydana gelir (Ogonor & Badmus 2006). Bu nedenle Schön (1987) yansıtıcı bir bireyi kendisi ile ilgili dışsal değerlendirme süreçlerinden sürekli geri bildirim alan ve sistematik bir biçimde öz-değerlendirmede bulunan ve zamanının çoğunu sorunların erken teşhisi ve bu sorunların çözümüne önerilerde bulunmakla geçiren kişi olarak tanımlamaktadır.

1930'lu yıllarda John Dewey yansıtıcı öğretimi, uygulamaların ve inançların kökenleri ve etkilerinin sürekli ve aktif bir biçimde sınanması olarak tanımlamıştır (Stanley 1998). Çünkü önceki yaşantımız ve öğretimle ilgili edindiğimiz inançlar ve doğrular, öğretimimizin şekillenmesini doğrudan etkilemektedir. Pennington (1992: 47) ise yansıtıcı öğretimi

“Deneyimler hakkında derinlemesine düşünülmesi ve bu deneyimlerin yansımaları” olarak tanımlanmaktadır. Pennington bu düşüncesini yansıtıcı öğrenme için de genellemiştir. Pennington, yansıtmanın gelişimin bir ürünü ve aynı zamanda girdisi olarak görüldüğü yerde gelişim ve yansıtmayı birbiri ile ilişkilendirir. Dahası Pennington (1992: 51) öz-motivasyonlu ve güvenli öğretmen, öğrenenler ve sınıf içi süreçleri ve ürünlerini geliştirmek için yansıtıcı-gelişimsel uyumu bir araç olarak önermektedir. Burada önemli olan sınıf içerisinde yinelenen ve devam eden uyum, geribildirim ve analizdir. Değişimin iki bileşeni vardır ; “Yenilenme ve Eleştirel Yansıtma”. Pennington sekiz orta öğretim öğretmeninin yenilenme yoluyla öğretime yönelik ilgilerinin tekrar artması sonucunda değişim döngüsüne girdiklerini anlattığı çalışmasında (1995: 725), “Derinlemesine bir yansıtma sayesinde daha önce birbirinden kopuk olan yeterliklerin bir araya getirilmesi için bir öğretim çerçevesi yapılandırabildiklerini” belirtmiştir.

Cruickshank ve Applegate (1981)’e göre öğretmenler öğretim sürecinde ne meydana geldiğini, niçin meydana geldiğini, daha etkili bir öğretim için neyin yapılabilir fakat yapılmamış olduğunu ve öğretim performanslarının geliştirilmesi için ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği ile ilgili düşüncelerinde yardım edilebilmesi için bir araç olarak yansıtıcı öğretimi kullanırlar. Ayrıca yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde meydana gelen olaylar ve amaçlar ile hedeflere ulaşmak adına alternatif yollar hakkında düşünmesi; öğretimle ilgili nesnel analitik ve derinlemesine düşünme imkanı sunan bir araçtır. Öğretmenler araştırma süreçlerinde sadece öğretmen olarak değil aynı zamanda araştırmacı olarak da yer almak durumundadırlar (Altrichter, Feldman, Posch, ve Somekh 2008; Carr ve Kemmis 1986). Richards (1990) yansıtmayı öğretmen gelişiminin anahtar ögesi olarak görmüştür. Richards, öz-değerlendirme ve eleştirel düşünmenin, öğretmenlerin eylemlerinin daha çok dışarıdan bir kuvvet, sezgiler ya da rutinleşmiş uygulamalar tarafından belirlenebildiği bir seviyeden öğretmen eylemlerinin yansıtma ve eleştirel düşünme tarafından

yönlendirildiği bir seviyeye yükseltilmesinde yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda Lytle ve Cochran Smith (1993) öğretmen hangi yöntemi kullanıyor olursa olsun araştırmaya yönelik özel bir eğitim almış ya da lisansüstü eğitimini tamamlamış ise durumunda öğretimin karmaşık yapısını anlamak için yeni bir bakış açısı getirebileceğini vurgulamıştır.

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini ve öğrencilere sundukları öğrenme durumlarını sorgulamak zorunda oldukları şeklinde Serafini (2002) tarafından da tanımlanmıştır. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl yaptıklarını eleştirel bir biçimde analiz etmeleri ve kendi öğretim performanslarını iyileştirmeleri için kullandıkları amaçlı bir süreçtir. Serafini (2002) aynı zamanda yansıtmanın esas değerinin sınıf içi uygulamaları yenilemek ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme ve öğretimin kalitesini iyileştirmekteki potansiyelinde gizli olduğunu söylemiştir.

Wolf'a göre (1996) yansıtıcı öğretim, öğretim felsefesinin, deneyimlerin ve uygulamanın dikkatli bir biçimde analiz ve rapor edilmesini gerektirir. Sınıf içi bir aktivite veya uygulamanın neden üretken olduğu ya da olmadığı anlaşılması, çıraklıktan usta öğretmenliğe geçişte anahtar rol oynar.

Dewey'e göre eğer bir kişi yansıtıcı öğretim ile ilgileniyorsa üç tutuma sahip olması gerekir; açık fikirlilik, sorumluluk alabilme ve açık yüreklilik (Akt: Cook,1998:3). Zeichner ve Liston (1996: 9) ; yansıtıcı öğretimin aynı zamanda mantıksal ve rasyonel problem çözme süreçlerinden daha fazlasını içeren bir süreç olduğunu ortaya koymuşlardır. Yansıtma, "sezgi", "duygu" ve "istek" kavramlarını da içine alır ve öğretmenlere kullanmaları için sunulmuş tekniklerin olduğu bir paket değildir. Bu nedenle yansıtıcı öğretim, hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenleri içerir ve öğretim ile yansıtmanın helezonik yapısı tarafından karakterize edilir. Farklı yaş gruplarına yönelik öğretim yapmak farklı yansıtma strateji ve

becerilerini kullanmayı gerektirir (Villar 1995: 178–183; Wolfensberger ve diğeri 2010: 715).

Dewey'in (1933) yansıtıcı öğretimle ilgili yorumları, eğitimin birçok alanına katkı sağlamıştır. Bu katkılardan biri öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleridir. Dewey'e göre yansıtma, etkin, ısrarlı ve sistematik düşünmedir. Schön (1983; 1987), Dewey'in yansıtıcı düşünme hakkındaki yorumlarını genişleterek “uygulama içinde yansıtma” ve “uygulama hakkında yansıtma” aracılığıyla uygulayıcıların uygulamalarını sistematik hâle getirebileceklerini ve dolayısıyla geliştirebileceklerini iddia etmektedir. Yansıtıcı öğretim, araştırmaya dayalı ve sistematik olarak sorgulanan deneyimlerin, eğitim-öğretim ortamlarının bulunduğu şartları göz önüne alarak, öğretmenin etkin düşünme ve karar vermesine dayanır (Pollard 2002).

1.2. YANSITICI ÖĞRETİM TÜRLERİ

Yansıtma kavramıyla ilgili son zamanlarda birçok araştırma ve çalışma yapılmış olsa da bu kavram ve bu kavramdan temelini alan yansıtıcı öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli değildir. Schön (1983), başlangıçta yansıtmanın iki türü olan; “’eylem hakkında (öğretim hakkında) yansıtma” ve “’eylemde(öğretimde) yansıtma” üzerinde yoğunlaşırken sonradan üçüncü bir tür olan “’eylem için (öğretim için) yansıtma” kavramını ortaya atmıştır. Yansıtıcı öğretimin bu şekilde türlerine ayrılması yansıtmanın zamanlaması üzerinde durulduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yansıtıcı öğretimde veri toplamak ya da öz-değerlendirme öncesinde içerisinde bulunduğumuz bağlamın netleştirilmesi için kullanılacak yöntemlerde zamanlama çok önemlidir. Bunun yanı sıra yansıtıcı stratejilerin etkin bir biçimde kullanılabilmesi öğretim etkinliğinin öncesinde ve sonrasında ciddi hazırlıkların yapılmasını gerektirmektedir. Bu hazırlıklara yeterli zamanın ayrılması yapılan işin niteliğini arttıracaktır (Serafini, 2002).

1.2.1. Eylem (öğretim) hakkında yansıtma

Öğretim eyleminin gerçekleşmesinin ardından sonraki eylemlere ışık tutması ya da sonraki eylemlerin planlanması için uygulanmış olan öğretim eyleminin sistematik ve tutarlı bir süreç içerisinde yansıtılmasıdır. Bu yansıtma türünde önemli olan nokta yansıtmanın öğretim eyleminin hemen ardından yapılmasıdır (Schön 1983).

1.2.2. Eylemde (öğretimde) yansıtma

Öğretim eylemine aktif bir biçimde devam ederken yapılan yansıtma ve karar kılma sürecini ifade etmektedir. Schon (1987)' e göre eylemde yansıtma sınıf içinde öğretim gerçekleşirken onunla ilgili düşünülüyor olmasıdır. Bu durumda yansıtma bağlam temellidir (Day 1999:26). Öğretmenin içinde bulunduğu bağlamı göz önüne alarak değerlendirmede bulunması oldukça önemlidir. Bu yapıyor olduğumuz işle ilgili düşünmekten çok daha fazlasını ifade etmektedir. Anlık analiz ve muhakeme yeteneğini gerektirir ve bu yüzden ki birçok eğitimci ve araştırmacı bu tür öğretimin ve uygulamanın çok daha zor olduğu kanısındadır (Waters 2005).

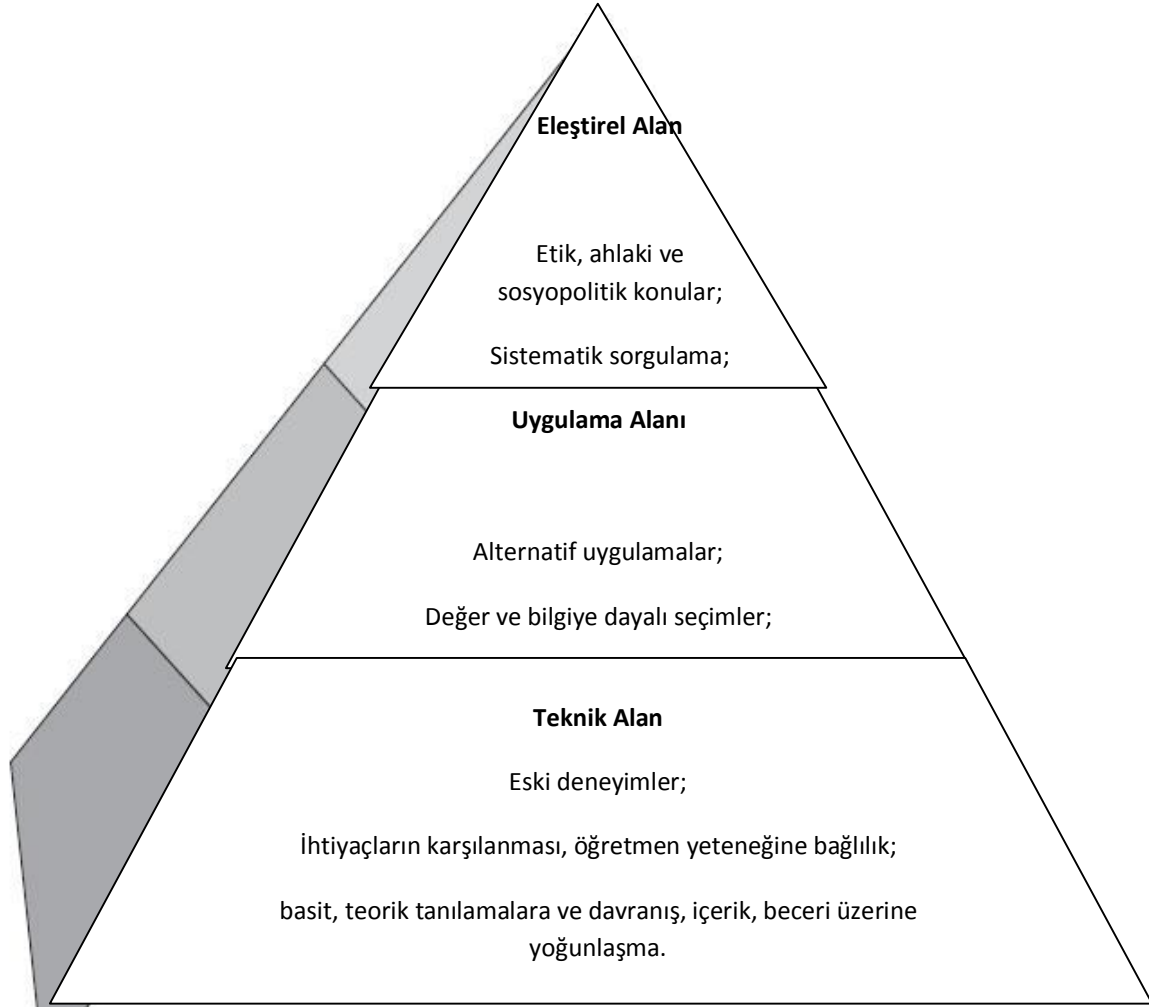
1.2.3. Eylem için (öğretim için) yansıtma

Yansıtıcı uygulamalar yapmak isteyenlere şimdiye kadar edindiklerini anımsamaları ve sonraki bölümlerde neler yapacaklarını daha bilinçli bir şekilde planlamaları için olanak sağlayabilecek bilişsel bir süreci ifade etmektedir. Bu tür yansıtma ideal olan, eleştirel pedagojiyi ve öğretmenlerin öğretimle ilgili farklı bakış açılarını analiz etmelerine olanak tanıyan pedagojik teorileri de içermesidir (Weshah 2007: 308).

1.3. YANSITICI ÖĞRETİM ALANLARI

Yansıtıcı öğretim alanları; teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç farklı alanda gerçekleşmektedir. En temel yansıtıcı öğretim alanı teknik yansıtma alanıdır. Kuram ve uygulamaya ilişkin bilginin artması, yansıtıcı öğretim alanlarının genişlemesi ve üst düzey

yansıtma alanları olan uygulama ve eleştirel yansıtmaya geçişte ön şart olarak kabul edilmektedir (Taggart 2005: 2).



Şekil - 4. Yansıtma Alanları Piramidi. (Taggart 2005).

1.3.1. Teknik Yansıtma Alanı

Van Manen (1977)'nin ortaya koyduğu yansıtıcı öğretim alanlarının ilki *teknik yansıtma*dır. Bu düzeyde, öğretmen yalnızca bir amaç için eğitsel bilgi ve eğitim programı ilkelerinin teknik uygulamasını düşünür (Demirel 2010: 139). Ayrıca okul, sınıf ve toplumun kurumsal yapıları problem olarak kabul edilmez (Zeichner & Liston 1987: 24). Valli (1997) bu düzeyin yansıtma alanlarından biri olduğunu kabul etmeyerek teknik yansıtma alanının bir

sonraki uygulama alanının bir parçası olarak görür. Çıktı olarak belirlenen her şey bu düzeydeki öğretmen için öngörülen hedeflerin başarılması yönünde uygun seçimler ve uygulamalar sunabilir. Hedefler tartışılabilir olmadığı gibi öğretim becerilerinin ve teknik bilginin edinilmesi de son derece önemlidir. Bu alanda öğretmenlerin gözlem yapmaları, problemlerin çözümüne yönelik bilgi artırımında bulunmaları ve kesin kararlar almadan önce muhtemel çözüm yollarını denemeleri gerekmektedir. Çözümlerin anlaşılır açıklamalar ve anlamlı etkinliklerle denenmesi de son derece önemlidir. Öğrencilere ait bireysel özellikler de bu alana ilişkin problem durumları üzerine yansıtma alanına yardımcı olabilir (Taggart 2005: 2).

1.3.2. Uygulama Yansıtma Alanı

Yansıtma alanlarının bu ikinci aşaması, varsayımların açığa kavuşturulup detaylı hale getirilmesi ile sınıf içi uygulamalarla ilgili ön hazırlıklarla ilgili yansıtma faaliyetlerini kapsamaktadır. Uygulama alanı, teori ve uygulama arasındaki ilişki gibi pedagojik konularla ilgilidir. Teknik yansıtma alanının problemi yok sayan doğası problemlerin uygulama alanında ele alınmasına yol açar. Bu yansıtma alanında ortaya çıkan problemler öğretmenin kendisini daha iyi bir öğretime yönlendirecek bağlamsal durum üzerine yansıtma yapmaya yönelir. Öğretmenler uygulamada yaptıkları seçimleri yansıtır. Seçimlerini etkileyen bilişsel, toplumsal ve tarihsel etmenler ve uygulamayı etkileyen örtük programı analiz ederler (Zeichner 1993). Bu, öğretmenin etkinliğini analiz etmenin ötesinde, öğretimi etkileyen unsurların ve eğitim hedeflerinin yeterliğini de analiz eder. Uygulama alanında yansıtma, eğitim sürecindeki değerlerle tutarlı olan sonuçları tanımlama problemlerini içerir. Uygulama alanında yansıtma, bir öğretim etkinliğinin eğitim hedeflerine ulaşma ve sonuçlarını, etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu alanda düşünen kişilerin kişi-çevre etkileşimini anlaması beklenir(Allen & Casbergue 1997). Bu alanda öğretmen, hedeflere ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa nasıl ulaşıldığını ya da ulaşılmadıysa neden

ulaşılmadığını anlamak için öğrenci davranışlarını çözümler. Ulaşılan sonuçları öznel algılarına dayanarak yorumlar. Bu alanda düşünen öğretmen adayları ile çalışan eğitimciler etkili öğretimi etkileyebilecek sınırlılıklar ve dış etkenlere ilişkin bilgi vermelidir. Kavram, teori ve pratik arasında ilişki kurmalarını sağlamak için toplantılarda meslektaş desteği ve tartışma için zaman ayrılmalıdır. Ayrıca, bu alanda yansıtıcı düşünmeye yöneltilecek sorular da etkili olmaktadır (Demirel 2010: 140).

1.3.3. Eleştirel Yansıtma Alanı

Üçüncü ve en üst alan olan *eleştirel yansıtma alanı* öğretim uygulamalarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili etik ve ahlaki konuların sorgulanmasıyla ilgilidir. Bu seviyede öğretime ilişkin etik ve politik tasarımlara yer verilir. Program tasarımında, eşitlik, serbestlik ve haklılık gibi konular göz önünde bulundurulur. Öğretmen bu aşamada bireysel değerlendirmeden uzak, öğrencilerine fayda sağlayacak bilgi ve sosyal durumları belirler. Öğretmen evrensel bir düşünüş tarzına sahip olmalıdır. Collier (1999) en üst düzey yansıtma alanının “derinlemesine düşünme” evresi olduğu kanısındadır (Taggart 2005: 5). Sınıf içi uygulamalar, toplumsal konular söz konusu olduğunda genellenebilir olmalıdır. Bu alanda düşünenlerin kendilerini yeniden yapılandırma ve kendini gözden geçirme becerileri gelişir. Farklılıkları sınama ve sorunları çözmek için sistematik girişimlerde bulunma konusunda başarıları yüksektir (Demirel 2010). Bu seviyede Eylem araştırmaları eleştirel düşünüşün bir çıktısı olabilmelidir.

1.4. YANSITICI ÖĞRETİM ARAÇLARI

Kısaca yansıtıcı öğretim, öğrenme/öğretme ortamında olanlar üzerinde düşünüp eylemlerde bir takım değişikliklere gitmek olarak tanımlandığına göre, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme/öğretme ortamları hakkında veri toplamaları gerekmektedir. Söz konusu yansıtıcı öğretim araçları tek tek kullanılabilmesi gibi derinlemesine bilgi elde

edilebilmesi için bir arada da kullanılabilir. Yansıtıcı öğretimin veri toplama araçları şunlardır:

- Öğretim günlükleri
- Ders raporları
- Araştırma ve anketler
- Eylem araştırmaları
- Gözlem
- Ses ve görüntü kayıtları
- Meslektaş danışması ve öğretim tartışmaları

1.4.1. Öğretim Günlükleri

Ballantyne ve Packer'a göre öğretim günlükleri ders içi süreçlerle ilgili öğretmen ve öğrencilerin yansıtıcı eylemlerinin anlaşılır hale getirilmesi ve bu yansıtıcı eylemlerin sonraki eylemler için kayıt altına alınmasını içerir (Akt. Filiz 2008: 16). Günlük tutmak iki amaca hizmet eder:

1. Olay ve düşünceler sonraki yansıtıcı eylemler için kaydedilir.
2. Yazma süreci öğretimle ilgili içsel süreçlerin harekete geçirilmesine yardımcı olur. Bu açıdan yazma bir keşfetme sürecidir (Richards 1996: 7).

Öğretim günlükleri planlanan etkinliklerin etkililikleri hakkında öğretmenlere bilgi sağlaması açısından oldukça büyük öneme sahiptir. Öğretim günlüğü sayesinde, sınıf deneyimlerinden pek çok farklı konu açıklanabilir. Öğretmenin kendi öğretimine eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilmesi günlük tutmanın benzersiz bir özelliğidir ve öğretmene başka yollarla elde edemeyeceği 'kendi öğretmenliği ve öğretimini inceleme fırsatı' verir (Bölükbaş 2004: 22). Öğretimin kayıt altına alınması öğretmenlerin daha özerk bir yapıya kavuşmasını sağlar (Genç 2010). Öğretim günlüklerinde yer alması gereken konularla ilgili Barlett (1990: 209-210)'in önerileri şu şekildedir:

“Öğretim günlükleri sınıf içerisindeki rutin ve bilinçli eylemleri içerir; öğrencilerle yapılan konuşmalar; bir dersteki eleştirel durumlar; bir öğretmen olarak kişisel yaşantımız; öğretimle ilgili inançlarımız; öğretimimize etki ettiğini düşündüğümüz sınıf dışı olaylar; öğretim ve öğrenme ile ilgili kişisel görüşlerimiz.”

Öğretim günlükleri öğretmenin meslektaşlarıyla öğretimini ve sınıf içi süreçlerini paylaşması ve tartışabilmesi için veri sağlamaktadır. Dahası planlanacak olan etkinlikler, önceden planlanma, uygulanma ve birden fazla öğretmen tarafından tartışılmanın sonucu olarak daha etkin uygulamalar haline dönüşmesi *işbirlikli öğretim günlüğünün* bir ürünüdür (Richards 1996: 8). Porter (1990), Bailey (1990) ve Walker (1985) öğretim günlüğü tutmayla ilgili iki işlem basamağı önermişlerdir:

1. Belirli aralıklarla günlüğe yazılmalıdır. Mümkünse her gün yada haftada bir veya iki kez. Her dersten sonra kısa bir sürenin dersin günlüğe işlenmesi çok faydalı olabilir.
2. Düzenli olarak günlüğe göz atılmalıdır. Giriş yaparken net olmayan konular sonradan daha anlamlı hale gelebilir. Günlüğe göz atarken, hangi ilke ve inançlar öğretimime etki ediyor? Neden bu şekilde öğretiyorum? Sınıf içerisinde öğrencilerin rolü nedir? Farklı öğretim yöntemleri kullanmalı mıyım? gibi soruları da öğretmen kendine sormalıdır.

Yansıtıcı öğretimde aynı zamanda öğrenciler de günlük tutabilirler. Böylelikle, öğrenciler kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplarlarken işledikleri dersi tekrar etme olanağı da bulabilirler. Ayrıca öğrenciler tuttukları günlükleri incelediklerinde, kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyerek güdülenmiş olurlar. Öğretim günlüğü tutmak her zaman yazılı olmayabilir. *İşitsel günlüklerin* kullanılması da mümkündür.

1.4.2. Ders Raporları

Ders raporları, öğretmenin bir dersin temel özelliklerini betimleyebilmesini sağlayan yapılandırılmış çalışmalar ve listeler olarak tanımlanmaktadır. Ders raporlarının amacı, öğretmene dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana gelen olayları düzenli olarak izleme

konusunda basit ve etkili teknikler vermektir. Ders planı dersin nasıl işleneceği ile ilgili planlamaları içerirken ders raporları öğretmenin bakış açısından derste neyin gerçekleştiğini ortaya koyar (Sarivan 2011). Ders raporları tıpkı öğretim günlükleri gibi öğretmenin kendi öğretimini değerlendirmesi için olanak sağlamaktadır.

Ders raporlarının, dersin amaçları ve içeriğinin belirlenmesi amacıyla birden çok öğretmen tarafından hazırlanması etkililiğini arttıracaktır. Ders raporlarının hazırlanmasında araştırmacılar tarafından önerilen işlem basamakları (Richards 1996):

1. İlk olarak, derste kullanılacağı öngörülen kaynaklar, yöntemler, farklı öğretim etkinlikleri ve uygulanacak yaklaşımın altında yatan felsefe olabildiğince detaylı olarak açıklanır.
2. Ders rapor formu hazırlanır.
3. Ders süresince kullanılacak kaynak, yöntemler ve etkinlikler belirli aralıklarla kaydedebilmek için ders rapor formu kullanılır.
4. Aynı dersin öğretmenleriyle ders raporlarını incelemek için bir araya gelinir. Bu toplantılarda dersin işlenişi sırasında meydana gelen farklılıklar ve bu farklılıkların sebepleri tartışılır. Eğer mümkünse kullanılan materyal ve öğretim stratejileri değiştirilir. Öğretmen kendi öğretimiyle ilgili olarak sonraki derslerin planlanmasında çok önemli bilgiler edinebilir.

Aynı zamanda ders raporlarında cevaplanabilecek sorulardan bazıları şöyledir:

- Dersin temel hedefleri nelerdi?
- Öğrenciler gerçekte ne öğrendi?
- Hangi öğretim yöntemlerini kullandım?
- Ne tür sorunlarla karşılaştım ve bu problemleri nasıl aştım?
- Dersin en etkili bölümü hangisiydi?

1.4.3. Araştırma ve Anketler

Anket, belli kişilerin ya da grupların bir konu üzerindeki duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamak için belli bir plana göre hazırlanmış olan soru listeleridir. Öğretimin ve öğrenmenin

birçok yönü araştırma ve anketler yoluyla öğrenilebilir. Araştırma ve anketler, inanç, tutum, motivasyon ve öncelikler gibi öğretimin ve öğrenmenin duyuşsal alanı ile ilgili bilgi toplamak için kullanışlıdır (Richards 1996). Araştırma ve anketler sayesinde öğretmen kısa zamanda oldukça fazla veriye ulaşabilme imkanına sahiptir.

1.4.4. Eylem Araştırmaları

Eylem araştırmasını tanımlamak için alan yazın incelendiğinde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Johnson (2003:1) eylem araştırmasını, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü” olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırmasını, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma sürecidir (Mills 2003:2).

Farklı tanımlamaların yanı sıra eylem araştırmalarının farklı türleri ve çok çeşitli uygulamaları da söz konusudur. Kısaca eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamaları konusunda araştırma yapma, kendi verilerini toplama, öğretimlerini, mesleki bilgi ve deneyimlerini geliştirme konusunda *yetkilendirilmesi* anlamına gelmektedir (Kuzu 2009: 429). Öğretmenlerin eylem araştırmalarını yürütebilmesi öğretmene öz-değerlendirme ve öz-gelişim için fırsat sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler öğretime ilişkin bilgi ve deneyimlerini de arttırma imkanı bulmaktadırlar. Eylem araştırması öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında yeni bilgiler edinmesini sağlar. Öğretmenlerde yansıtıcı öğretme ve düşünmeyi geliştirir (Henson 1996). Eylem araştırması temelde planlama, uygulama, gözlemlene ve yansıtma bulunma basamaklarını içeren döngüsel bir süreçtir.

1.4.5. Gözlem

Gözlem tekniği daha çok meslektaş gözlemi şeklinde uygulanmaktadır. Bu tür gözlem öğretimin değerlendirilmesi anlamına gelmez. Önemli olan bu süreçten gözlem yapan öğretmenin kendi öğretime etki edecek bilgiyi edinmesidir (Richard 1996). Diğer öğretmenlerin derslerinin gözlenmesi farklı öğretim stilleri ile ilgili bilgi sahibi olunmasını sağlarken öğretmenin kendi öğretime yönelik yansıtıcı düşünme imkanı da sunmaktadır. Meslektaş gözlemi sonunda, dersin organizasyonu, zaman yönetimi, öğrenci performansları, planlanan ve uygulanan etkinliklerin verimliliği, öğretmen – öğrenci etkileşimi gibi pek çok konuda veri sağlanabildiği belirlenmiştir (Qing 2009).

1.4.6.Ses ve Görüntü Kayıtları

Öğretimin birçok yönü için dersin ses ve görüntü kaydı altına alınması yansıtma için temel oluşturabilir. Ses ve görüntü kayıtları dersi izleyen meslektaşların fark edemediği noktaların tespiti, ders raporları ve öğretim günlüklerinde yer alan bilgilerin desteklenmesi için gereklidir. Tekrar tekrar izlenebildiği için kullanıcılar için sağlam bir veri kaynağı oluşturabilir. Ses ve video kayıtları öğretmene yıllar içerisinde gösterdiği gelişimi görmesi ve kendini değerlendirme imkanını sunmaktadır. Bu tür kayıtların yapılması sınıfın doğal ortamının bozulmasına sebep olabilir.

1.4.7.Meslektaş Danışması ve Öğretim Tartışması

Bir grup öğretmenin belirli aralıklarla bir araya gelerek sınıf içi deneyimlerin paylaşılması, program uygulamaları, kullanılan tekniklerin tartışılması, sınıf yönetimi, öğrencilere ilişkin bilgi alış verişi vb. konularda bilgi aktarımı süreçlerini ifade etmektedir.

1.5. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ, EĞİTİM KURUMLARI VE YANSITMA KAVRAMI

Yansıtma kavramı son yıllarda öğretmenlik mesleğinde ve eğitim dünyasında etkisini hızla arttırmaktadır. Amerika'daki Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu (NBPTS), Ulusal Eğitim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (NCTAF), Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (NFIE) ve Ulusal Personel Gelişim Konseyi (NSDC) gibi birçok kurum ve kuruluş, ayrıca devlet ve yerel okul yönetimleri, yansıtıcı düşünmeyi tüm öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken bir standart olarak belirlemişlerdir (Rodgers2002). NBPTS'nin başarılı bir öğretim için önerilerden birisi olan "Öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrenci öğrenmelerinin gelişmesi için, öğretmenler, sistemli bir şekilde uygulamaları üzerinde düşünmeli ve deneyimlerinden yararlanmalıdırlar" ifadesi yansıtıcı düşünmeyle ilgilidir (Rodgers 2002: 842).

Ülkemizde yansıtıcı düşünme, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, öğretmenler için genel yeterlik alanlarından biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Yansıtma, öğrenme ve öğretme deneyimlerinin olduğu kadar, eylem araştırmalarının ve deneyimsel öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Milli eğitim bakanlığının 2006 yılında yayınlanan "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" projesi kapsamında hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" çalışmasında yansıtıcı öğretimin gerekleri "Öz Değerlendirme yapma, Kişisel Gelişimi Sağlama ve Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama" alt başlıklarında açıklanmıştır. Buna göre "Öz Değerlendirme Yapma" başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir: "Öğretmen sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir." Aynı zamanda genel yeterlilikler kapsamındaki bu hedef davranışın performans göstergeleri olarak şu üç madde belirlenmiştir (MEB 2005: 16)

- 1- Öz değerlendirmede elde ettiği verileri kendini ve öğretim-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.
- 2- Kendi performansını değerlendirirken öğrenci, veli, öğretim ve yönetici görüşlerinden yararlanır.
- 3- Diğer öğretim, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

“Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama” başlığı altında ise öğretim, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretim-öğrenme sürecini geliştirebilmek için toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içerisinde olabilmelidir. Hedeflenen davranışların performans göstergeleri olarak da aşağıdaki sekiz maddeye yer verilmiştir (MEB 2005: 18):

- 1- Mesleki gereksinimlerinin farkındadır.
- 2- Mesleki gelişimini desteklemek ve verimliliğini arttırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.
- 3- Mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerini arttırmak için hizmet içi eğitimlere, toplantı ve seminerlere katılır.
- 4- Mesleki gelişime yönelik yayınları izler.
- 5- Öğretim-öğrenme sürecini geliştirmek için “Eylem Araştırmaları” yapar.
- 6- Öğretim örgütleriyle iş birliği yaparak karar verme sürecine katılır.
- 7- Mesleki gelişim planı hazırlar ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli bir çaba harcar.
- 8- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgi paylaşma amacıyla yararlanır.

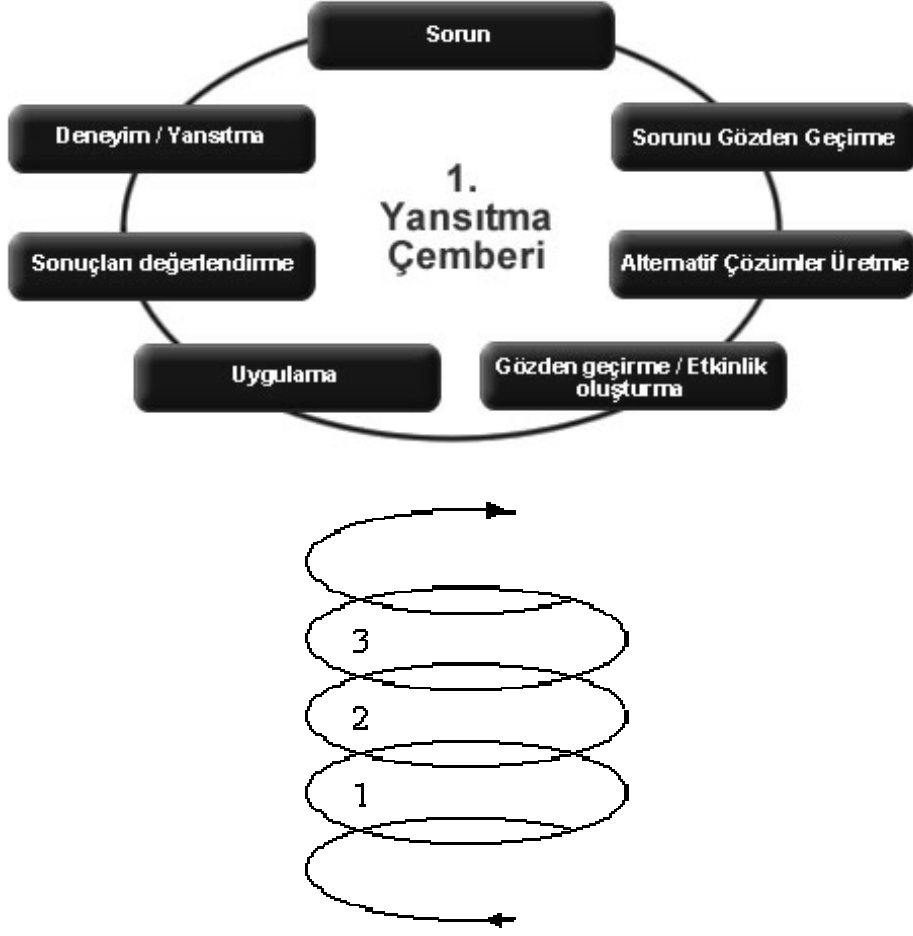
Öğretimlik Mesleği Genel Yeterliklerinin, bireysel mesleki gelişim planlarının hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde daha iyi anlaşılması amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzunun (MEB 2007) dördüncü bölümünde örnek etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerin başında, her bir yeterlik alanının tanımı ve kapsamının yanı sıra o

yeterlik alanına ilişkin anahtar kavramlar verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bu anahtar kavramları göz ardı etmesi durumunda karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunların çözümünde kullanabilecekleri bazı etkinlik örnekleri sunulmuştur. Öğretmenlere, yansıtıcı bir yaklaşımla, uygulanan etkinliklerin sorunun çözümüne ne ölçüde katkı sağladığı ve sonraki süreçte bu uygulamaları nasıl zenginleştirebileceklerine ilişkin bir dizi soru verilmiştir.

Yansıtıcı öğrenmede, öğrenmenin sürekliliği esastır. Bu süreçte öğretmen deneyimlerini gözden geçirir, olası farklı uygulamalar üzerinde düşünür, mümkün olan en iyi seçeneğe karar verir. ‘Neyi? Niçin? Nasıl?’ sorularını sorar. Bu soruların cevapları yansıtıcı öğretimin uygulanmasıyla ilgili temel basamakları ifade eder. Bu basamaklar sırasıyla aşağıdaki gibidir;

1. Kullanacağı yönteme karar verir.
2. Deneyimini, sonraki uygulamalarını zenginleştirmede nasıl kullanabileceğine ilişkin düşünür.
3. Yöntemi uygulamalarına yansıtır.

Bu işleyiş, sorun ortadan kalkıncaya ya da öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşinceye kadar sürekli devam eder ve yansıtıcı öğrenme döngüsü olarak tanımlanır. Çünkü bu, sonu olmayan, sürekli devam eden bir süreçtir. Yansıtıcı öğrenme becerilerini geliştirmenin sadece bir yolu yoktur; yansıtma yoluyla ve sorgulama yöntemiyle öğrenme devam eder. Bütünsel bir yaklaşımla deneyime dayalı bir öğrenme döngüsü, sürekli gelişimi destekler. Deneyime dayalı öğrenme döngüsünün sürekli kullanımı, performans geliştirme ve yüksek kalite çıktılarının elde edilmesinde öğretmene sürekli rehberlik eder. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planlarında belirledikleri etkinliklerin her biri öğrenme deneyimi ve yansıtma döngüsüdür. Bu döngülerden oluşan heloezonik yansıtma, sürekli mesleki gelişimi sağlayan bir süreçtir (Çakmakçı 2008).



Şekil - 5. Heloezonik Yansıtma. MEB (2012)

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Öğretmen yeterlilikleri çalışması branşlara göre de detaylandırılmış ve her alana uygun özel yeterlilikler ve yeterlilik alanına uygun farklı düzeylerde performans göstergeleri düzenlenmiştir. 2008 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun değerlendirilmesi ve onayı ile yürürlüğe girmiştir. Her bir yeterlilik için A1, A2 ve A3 düzeyinde performans göstergeleri belirlenirken ilköğretim programları esas alınmıştır. Hazırlanan performans gösterge düzeyleri yansıtıcı öğretimin teknik, uygulama ve eleştirel yansıtma alanlarıyla yakından ilgili olduğu görülmektedir.

A1 Düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir. Bu düzey yansıtıcı öğretimin teknik yansıtma alanını ifade etmektedir.

A2 Düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilginin ve farkındalığın yanı sıra öğretim sürecinde edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir. Bu düzey yansıtıcı öğretimin uygulama yansıtma alanını ifade etmektedir.

A3 Düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamaları, öğretimin farklı değişenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yoruma dayanan yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir dolayısıyla A3 düzeyi A1 ve A2 düzeyini de kapsar. Performans göstergelerinin en üst düzeyi olarak A3 gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir. Son olarak bu düzey ise eleştirel yansıtma alanını ifade eder.

Bu ölçütlere uygun olarak oluşturulan İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliliklerinin ‘İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama’ yeterlilik alanında yer alan yeterlikler performans göstergeleriyle beraber şu şekildedir:

Tablo -1. İngilizce Öğretmeni Özel Yeterlilik Alanı (MEB 2008).

Yeterlilik Alanı	İngilizce Alanın Mesleki Gelişimi Sağlama		
Kapsam	Bu yeterlilik Alanı İngilizce Öğretim Sürecini Desteklemede Öğretmenin Mesleki Gelişimine yönelik Uygulamaları Kapsamaktadır.		
YETERLİKLER	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
1. Mesleki Yeterliliklerini Belirleyebilme	<ul style="list-style-type: none"> - Sahip olduğu mesleki yeterlikleri belirlemek için öz değerlendirme yapar. - Mesleki Yeterliliklerini belirleme yönelik uygulamalarını kayıt altına alır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde nesnel öz değerlendirme yapar. - Öğretim sürecindeki materyal hazırlama, velilerle işbirliği, ölçme-değerlendirme vb. uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini izlemeye yönelik çeşitli yöntemler kullanır. -Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimleri belirler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uygulamalarının öğrenciler ve meslektaşlar üzerindeki etkilerini izlemeye yönelik çeşitli yöntemler kullanır. - Mesleki yeterliliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve idareci görüşlerinden yararlanır.
2.İngilizce Öğretimine İlişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme	<ul style="list-style-type: none"> - İngilizce öğretimi desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmede isteklidir. -Bireysel mesleki gelişim planını oluşturur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır. - İngilizce öğretimiyle ilgili seminer, açık oturum ve toplantılara dinleyici olarak katılır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uygulamadaki iyi örnekleri paylaşma amacıyla konferans, toplantı vb.ne bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılır. - Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.
3.Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme	<ul style="list-style-type: none"> - İngilizce öğretimi süreci uygulamalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekliliğinin farkındadır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesleki gelişime yönelik araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış İngilizce öğretimine yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyar.
4.Mesleki Gelişimine Yönelik Araştırmalarını Uygulamalarına Yansıtabilme	<ul style="list-style-type: none"> - Mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları sınıf ortamına yansıtması gerektiğine inanır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları öğretim süreci uygulamalarına yansıtır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meslektaşlarıyla birlikte mesleki gelişim araştırmalarının öğretim uygulamalarına yansıtılmasında iş birliği yapar.

1.6. PROBLEM DURUMU

Günümüzde bireylerin sadece bilgi sahibi olması ve eylemde bulunması toplumun bireyden ve bireyin öz yeterlikleriyle ilgili kendi beklentilerine cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bireyden beklenen, yeterli bilgiye sahip olması, özgün eylemlerde bulunması ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirip yeni eylemlerini bu değerlendirmelere göre düzenlemesidir. Bu olgu bireyler için öğrenilebilir bir süreci ifade etmektedir (Pennington 1992).

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl yaptıklarını eleştirel bir biçimde analiz etmeleri ve kendi öğretim performanslarını iyileştirmeleri için kullandıkları amaçlı bir süreçtir (Serafini 2002). Öğretmenler yansıtıcı öğretim sayesinde, eylem (öğretim) öncesinde etkinlikleri geçmiş yaşantıları doğrultusunda planlayabilmekte, uygulama (öğretim) sırasında kendi eylemlerini kontrol altında tutabilmekte ve eylemleriyle (öğretim) ilgili değerlendirme yapabilmek için gerekli olan bilgiyi toplayabilmektedir. Öğretmenler yansıtıcı öğretim sayesinde edindikleri bilgi ve deneyimlerini mesleki gelişimleri doğrultusunda kullanma imkanı bulmaktadırlar (Pennington 1992). Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilere sundukları öğrenme yaşantıları açısından önemli görülmektedir.

Bu nedenle, yansıtıcı öğretimin günümüz öğretmenlik mesleği açısından önemi göz önünde bulundurularak İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime ve alt boyutlarına yönelik tutumlarının bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından belirlenebilmesinin eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.7. ARASTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; Bursa ili büyükşehir sınırları içerisinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından ortaya koymaktır. Araştırmada alan yazında yer alan İngilizce

öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını etkileyen ve şekillendiren deneyim, sınıf mevcudu, haftalık ders yükü gibi değişkenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarda yol açtığı farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türünün ve görev yapmakta oldukları kurum türünün öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla olan ilişkisinin açıklanması amaçlanmaktadır.

1.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma sonucunda elde edilecek veri ve sonuçlar doğrultusunda;

- Yansıtıcı öğretimin kapsamının ve öğretimdeki etkisinin daha iyi anlaşılacağı,
- Öğretmenlerin deneyim, mezun olunan fakülte türü, çalışılan kurum türü, haftalık ders saati, sınıf mevcudları gibi kontrol edilebilen değişkenlerin İngilizce öğretmenlerinin tutumlarında yol açtığı farklılıkların açıklığa kavuşturulacağı,
- Araştırmanın bu konuda çalışacak diğer araştırmacılara kaynak teşkil edeceği,
- Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.9. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmanın problemi, Bursa ili büyükşehir sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime ve alt boyutlarına yönelik tutumlarının bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından belirlenmesidir.

1.10. ALT PROBLEMLER

1. Bursa ili büyükşehir sınırları içerisinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları nedir?
2. Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında öğretmenlerin görev yapmakta olduğu kurum türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Eğitim fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında haftalık ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında en son mezun olunan program türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ders verdikleri sınıfların mevcutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.11. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2011/2012 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili Büyükşehir sınırları içerisinde çeşitli kademelerdeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.12. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin soruları içten ve doğru yanıtladıkları,
2. Araştırmanın sonucuna göre araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin tamamının manipüle edilmelerinde pratik ve ahlaki açıdan herhangi bir sakınca olmadığı varsayılmaktadır.

1.13. LİTERATÜRDE YER ALAN ÇALIŞMALAR

Son yıllarda yapılan çalışmalar etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için süreklilik gösteren gelişim, sorgulama, değişim ve yansıtma ihtiyacı duyulduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı öğretimle ilgili son yıllarda yansıtmanın doğası, kullanılan stratejiler, gereklilikler ve etkililiği üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki paragraflarda alan yazında yer alan araştırmalar incelenmiştir.

Nolan ve Hillkirk (1991) öğretmenlerin öğretimle ilgili davranış ve düşüncelerini değiştirmek için tasarlanmış yansıtıcı programın etkililiğini araştırmışlardır. Bu programda öğretmenlere yansıtma sürecinde yardımcı olacak bir destek ekip ve davranış değişiklikleri incelenecek bir grup öğretmen yer almaktadır. Bu program kapsamında sınıf içi süreçlerle ilgili olarak ön bilgilendirme, gözlem ve son bilgilendirme süreçleri planlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan veriler değerlendirildiğinde uygulanan bu destekleyici program sürecinin, derslerin tasarlanması, öğrencilerin anlama düzeylerinin artması için tekniklerin kullanımı, farklı öğretim stratejilerinin kullanılması, sınıf yönetimi ve sorgulama bağlamındaki öğretmen davranışlarında olumlu değişimlere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşünüş ve becerilerde meydana gelen değişimin yanı sıra öğretmenlerin öz-değerlendirme, analiz, ders öncesi, sonrası ve ders süresince karar vermedeki öz güvenlerinde de artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wubbels ve Korthagen (1990) “Yansıtıcı Öğretmenlerin Hazırlanmasında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Etkisi” isimli çalışmalarında öğretmen yetiştirmede uygulanan klasik hizmet öncesi programlarla yansıtıcı öğretim becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasının planlandığı programların farkını yansıtma kavramını, var olan bilgi, problem yada deneyimlerin bilişsel yeniden yapılandırılması olarak tanımlayarak ortaya koymuşlardır.

Korthagen (1992), “Öğretmen Eğitimi Seminerlerinde Yansıtmayı Teşvik Etmek İçin Kullanılan Teknikler” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında yansıtıcı düşüncelerini teşvik edecek ve bilişsel değişmelerini geliştiren tekniklerin kullanılmasının öğretmenlerin öz-güvenlerinin artmasına olumlu yönde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Hillkirk (1993) hizmet öncesi ortaöğretim öğrencilerinin yazılı felsefe eğitimi ve yansıtma becerilerindeki değişiklikleri ölçebilmek için bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna içerikten, içerisinde buldukları örtük programa ve anlama becerilerine kadar birçok konuda yansıtma becerilerini kullanmalarını gerektiren özel bir program uygulamışken kontrol grubuna normal programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda özel programın uygulandığı deney grubunun araştırma ve yansıtma becerilerini daha fazla kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ojanen (1993), Kettle ve Sellars (1996), Licklider (1997) öğretmenlere eğitim veren uzmanların, aday öğretmenlerin otobiyografileri, günlükler, mülakatlar ve deneyimleri ile ilgili yaptıkları eylem araştırmalarını kullanarak yansıtıcı öğretim için gerekli olan becerilerin kazandırılmasında bir danışman olarak etkililiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmaların sonucunu şunu göstermektedir ki bu tekniklerin kullanılması aday öğretmenlerin sorgulama, problem çözme tekniklerinin kullanılması ve karar verme süreçlerindeki yeterliklerine olumlu katkı yapmıştır.

Allen ve Casbergue (1997) “deneyimsiz, orta düzeyde deneyimli ve deneyimli öğretmen ve eğitimcilerin kendilerinin ve öğrencilerinin ders esnasındaki davranışlarını anımsama ve hatırlama seviyelerini saptama” adlı çalışmada yansıtmanın deneyime bağlı olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Deneyimli öğretmenlerin anımsama becerilerinin tutarlı ve daha gelişmiş olduğu da çalışmanın sonuçları arasında belirtilmiştir.

Moallem (1997) tarafından yapılan nitel araştırmada bir ortaöğretim okulunda görev yapan deneyimli bir fen bilgisi öğretmeninin yansıtma davranışları incelenmiştir. Nitel veri toplama yöntemleri olan gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları araştırmacı tarafından üç ay boyunca kamera kaydı altına alınmıştır. Her hafta derslerin olduğu videolar birlikte izlenerek, işlenen ders üzerinde görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmenin bu öğretmenin düşünme sisteminin temel parçalarından biri olduğu, öğretmenin eylem (öğretim) öncesi, eylem (öğretim) sonrası ve eylem (öğretim) süresince yansıtma yaptığı saptanmıştır. Araştırma ayrıca eylem anında yansıtma yapmak isteyen bir öğretmenin sınıfta o an olup bitenlerin farkında olması, sınıf olaylarıyla ilgili bilgi edinmesi, ilgili alternatif stratejiler geliştirirken o anki durum hakkında bir çerçeve oluşturması ve geliştirdiği alternatif stratejilerden mantıklı ve ahlaki olanı seçip uygulaması gerektiğini göstermiştir.

Bağcıoğlu (1999)'nun yaptığı çalışmada, öğretmenlik uygulamalarına katılan aday öğretmenler ile uygulama derslerinin akabinde her hafta düzenli olarak 2-3 ders saati devam eden görüşmeler düzenlenmiştir. Bu toplantılarda öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki performansları üzerinde büyük küme ya da küçük küme tartışmaları yapılmıştır. Aday öğretmenlerin çoğu bu toplantılarda eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ettiklerini ve düzelttiklerini belirtmişlerdir. Toplantılarda ortaya atılan eleştirilerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinde ve performansların olumlu yönlerini görmede önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve yansıtma davranışları üzerinde yapılan bir diğer çalışma da Schweiker-Marra, Holmes, Pula ve Pula (2003) tarafından yapılmış, nitel veri toplama yöntemlerinin izlendiği bu deneysel çalışmada yansıtıcı günlük tutmanın öğretmen adaylarının yansıtma düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Yirmi öğretmen adayı ile gerçekteşen bu çalışmada adaylar seçkisiz olarak iki eşit gruba ayrılmış ve her iki

gruba da alan çalışmalarına devam ettikleri sürece haftada 2,5 saat olmak üzere seminer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarında yansıtıcı günlük tutmaya yönelik; günlük yazmaya yönelik tutumlar, günlük yazmanın değeri ve amacıyla ilgili tutumlar ve günlük yazmaya alternatif oluşturma arzularıyla ilgili tutumlar olmak üzere üç tip tutum olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kontrol grubun da günlük yazmaya karşı tutumlarının genelde olumsuz olduğu, her iki grubunda yansıtıcı günlük yazmanın çok zaman aldığından şikâyet ettiği, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının günlük tutmanın deneyim kazanmalarına çok az katkı sağladığını düşündüğü ve alternatif arayışının kontrol grubundaki adaylarda daha fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi zaten bilinçaltında bulunan ve otomatik olarak ortaya çıkan bir yapı olarak nitelendirip, böyle bir çalışmanın yapılmasını gereksiz olduğunu belirtirken, deney grubundaki katılımcıların yansıtıcı düşünmeyi uzun soluklu bir süreç olarak görüp, bu süreç sonucunda çalışmalarının meyvesini alacaklarına inandıkları saptanmıştır.

Eugene (2003) matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükler yoluyla öğretim becerilerinin arttırılmasına yönelik bir çalışma yapmış ve bu günlük sayesinde öğretmen adaylarının kendi öğretimlerini analiz etme ve iyi bir ders planlama becerisine ulaşabildikleri sonucuna varmıştır.

Thorpe (2004)'in yaptığı “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri” adlı çalışmada eğitimciler, araştırmacılar ve öğrencilerin yansıtıcı öğrenme günlüklerini geliştirmek için çeşitli önerileri tartışmışlardır. Bu çalışmada eğitimciler, öğrencileri geçmiş deneyimlerini, şu anki durumlarını ve gelecek muhtemel yaşantılarıyla ilgili olarak düşünmeye teşvik etmişlerdir. Sonuç olarak, mesleki uygulamalarda tek düze faaliyetlerinden çok yansıtıcı birey olmayı amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2005)'in “Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Anlama Ve Değerlendirme” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme ve hizmet öncesi

öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin sürecini nasıl geliştirileceğini araştırmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtma şekilleri iki açıdan değerlendirilmiştir; içsellik ve derinlik. Bulgular sonucunda içerikte meydana gelen değişim; kişisel geçmişe dayalı yansıtma derinliği, alan tecrübesi ve iletişimin şekli, öğretimi etkileyen en önemli değişkenler olarak ortaya konmuştur.

Amobi (2005) üniversitede görev yapan öğretim görevlilerinin yansıtıcı öğretim kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde çalışan 38 öğretim görevlisiyle birebir görüşerek verilerini toplamıştır. Öğretim görevlilerinin yansıtıcı öğretimi genel olarak “ öğretime bir ayna tutmak” “bir şeylere farklı açıdan bakmak konusunda korkusuz olmak ve korkusuz olmaya istekli olmak” şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Yapılan çalışmada ulaşılan bir başka sonuca göre ise öğretim görevlilerinin soru sorarak ya da yazı yoluyla öğrencileri yansıtıcı olmaya ittikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrenci sayısının az olduğu gruplarda yansıtma kavrama ile ilgili becerilerin daha kolay kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise yansıtma meydana gelen farklılıkların yaş, çevre, politik yaklaşımlar ve bilişsel beceri farklılıklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pedro (2005) öğretmen adaylarının yansıtma kavramına yönelik tutumları üzerine yaptığı çalışmada aynı zamanda öğretmen adaylarının yansıtma kavramını nasıl algıladıklarını, yansıtıcı becerilerini kullanma düzeylerini ve yansıtıcı eylemlere dahil olma durumlarını inceleme konusu yapmıştır. Veriler bireysel görüşmeler, ders günlükleri ve sınıf gözlemleri yaparak toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarını yansıtma sürecinde geriye dönük değerlendirmeleri farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bir grup bunun sadece geriye dönüp bakma olarak nitelerken diğer grup yapılabilecek değişiklikler için bir yansıtma olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre yansıtma kişinin kendisi tarafından öğrenilmekte, eylem sonrasında ve eylem için yapılmakta ve kişisel inançlara ve eğitimle ilgili teorilere

dayanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının yansıtmayı öğretim tekniklerinin bir tamamlayıcısı ve yardımcı bir aracı olduğu yönünde genel bir algıya sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Erginel (2006) “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen ve eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konularda yansıtıcı düşündüklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları bu sürecin kendi öğretme biçimleri hakkında farkındalık yarattığını ve mesleki kimliklerinin oluşmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Uygulama derslerinde de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme kaydedilmiştir. Bununla birlikte öğretimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Wagner (2006) “Yansıtıcı Uygulamanın Faydaları” adlı çalışmasında araştırmacıların kendi öğretimlerine yönelik olarak, kişisel yansıtma özellikleri taşıyan bir konuda sağlayabildiği öğrenme düzeyini tartışmıştır. Araştırmada aynı zamanda yöneticilerin yansıtıcı avantajlarını da tartışılmaktadır. Çalışmada ilk olarak yansıtıcı uygulamalar, yöneticilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için uygulanmış, daha sonra bu uygulama, bireysel, özel ve iyi tanımlanmış mesleki gelişim planı için denenmiştir. En son aşamada ise öğrenci ve velilere yönelik uygulama yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yansıtıcı uygulamaların hem yönetici-öğretmen hem de öğrenci-veli gruplarında öğrenme düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dillard (2007) “Yansıtıcı Uygulamacı Öğretmenlerin 4. Sınıf Eğitim Programlarının Değişiminin İncelenmesindeki Hikâyeleri” isimli çalışmasında sınıf temelli projeden daha

etkili, sosyal ve yansıtıcı çalışmaları içeren bütünleşik programa geçişin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yansıtıcı öğretmenlerin program ve program geliştirme konusunda daha geniş ve derin düşünceye odaklanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2007) yaptığı çalışma ile diyalog ve cevapları içeren günlüklerin hizmet öncesi öğretmenler arasında yansıtmayı teşvik etmek için, nasıl kullanıldığını araştırmıştır. Hong Kong üniversitelerinden, toplam 31 hizmet öncesi İngilizce öğretmeni bu çalışmada yer almıştır. Deney grubu diyalog içeren günlükler tutmuştur. Kontrol grubu ise cevap gerektiren günlükleri doldurmuşlardır. Veriler, günlük girişleri ve çalışma sonrası röportajlar yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda diyalog içeren günlüklerin, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile iç içe olmalarına yardım ettiği ortaya konmuştur. Diğer yandan öğretmenler yansıtıcı günlükler vasıtasıyla tecrübelerini paylaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Bataineh, Karasnah, Barakat ve Bataineh (2007) yansıtıcı günlüklerin öğretmen adaylarının öğretim becerilerini öğrenmelerine nasıl etki ettiğini konu edinmiştir. Eğitim fakültesinde okuyan 50 öğretmen adayıyla gerçekleşen çalışmada veriler yansıtıcı günlükler ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 18 kişilik sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri, 18 kişilik İngilizce öğretmenliği öğrencileri ve 14 kişiden oluşan sınıf öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda adayların yansıtıcı günlük tutmayı kütüphane ile ilgili işlerinde, mesleki bilgi, beceri ve tavırlarında, kişisel davranışlarında, öğrenme güdülerinde, kişilerarası ilişkilerinde, kendi bilgi kaynaklarını geliştirmede destek olan, yaratıcı öğrenme deneyimleri sağlayan bir çalışma olarak gördükleri saptanmıştır.

Güney (2008), mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini araştırdığı çalışmasında deneysel yöntem kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılının bahar yarıyılı süresince devam eden araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri, Fırat Üniversitesinde Türkçe öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi alan 33' şer kişilik öğrenci grupları

seçilerek oluşturulmuştur. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planına göre bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve günlük yorumlanması yöntemlerine de başvuru yapılan araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Filiz (2008) “İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yaklaşımları” isimli çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimin bir parçası olan yansıtıcı öğretime yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretime yansıtıcı yaklaşımın, algılanan öğretimde ve öğretmenin öğretimdeki rolünde değişiklik gerektirdiği savunulmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşımlarını ortaya koymanın dışında, tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yaklaşımları da karşılaştırılmaktadır. Çalışma Bursa’da çeşitli liselerde yapılmıştır. Çalışmaya 25 tecrübesiz, 25 tecrübeli öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun yansıtıcı öğretime yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da, tecrübeli öğretmenler ile tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yaklaşımlarında önemli farklılıklar bulunmasıdır. Bu çalışma çerçevesinde tecrübeli öğretmenlerin yansıtıcılık kavramının farkında oldukları ve gerekliliğine inandıkları görülürken diğer taraftan tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcılığın gerekliliğine inanmakta tereddüt ettikleri görülmektedir.

Tok (2008) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinliklerin deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda deney grubunda yer alan öğretmen adayları

yansıtmayı ilk aşamalarda sıkıcı bulmalarına rağmen sonraki aşamalarda yansıtıcı etkinliklere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve performanslarının arttığını saptamıştır.

Marcos, Sanches ve Tillema (2008) yansıtma kavramı konusunda çeşitli yazılar yazmış alanında tecrübe sahibi öğretmenlerin yansıtma ile ilgili becerilerini konu edinmiştir. Söz konusu öğretmenlerin yazdığı 49 adet makale incelenerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yansıtma modeline uygun olarak çalışmadıkları, geçmiş yaşantılarını değerlendirme konusu yapmadan gelecek ile ilgili planlamalar ve düzenlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yelken ve Duban (2010) ‘‘Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri’’ isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemiş ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü araştırmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Karadağ (2010) ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi’’ isimli çalışmasında araştırmanın nicel boyutu için Şanlıurfa merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 277 sosyal bilgiler öğretmenini, araştırmanın nitel boyutu için ise toplam 11 sosyal bilgiler öğretmenini çalışmasına dahil etmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise ‘‘Açık Fikirlilik’’ boyutunda olduğu görülmüştür. Yapılan analizler istatistiksel olarak anlamlı bir fark taşımamakla birlikte araştırmanın nitel boyutunda bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma

boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmazken, 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde yansıtıcı düşünme eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü dışındaki fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin daha öngörülü ve içten olduklarının saptandığı araştırmada, sınıf mevcudu arttıkça “Sürekli ve amaçlı düşünme” eğiliminin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı ancak mesleğe yönelik algıların da olumsuz yönde değiştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Genç (2010) ‘‘ Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretim Günlükleri Yoluyla Öğretim Özerkliklerinin Geliştirilmesi’’ isimli çalışmasında Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin karar verme süreçleri ve özerkliklerinin geliştirilmesi amacıyla ders günlüklerinin kullanımları üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın verileri 6 İngilizce öğretmeni tarafından yazılmış 84 adet yansıtıcı öğretim günlüğünden elde edilmiştir. İlk aşamada öğretmenlere yansıtıcı öğretim günlükleriyle ilgili bilgi verilmiş ve bazı öğretim günlükleri öğretmenlere örnek olarak gösterilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerden kendi öğretimlerini gözlemlmeleri, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve sonrasında deneyimlerini günlüklere yansıtılmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi öğretimlerini analiz ederek vizyonlarını geliştirdikleri ve öğretimlerinin farklı yönlerine dair daha etkili kararlar verebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretim günlüğü yazmanın öğretmenlerin uyguladıkları öğretim durumlarıyla ilgili özel bazı problemleri, ihtiyaçları ve olası çözüm önerileri hakkında farkındalıklarını arttırdığı ortaya konmuştur.

BÖLÜM II

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın modeli, çalışma gurubunun özellikleri, veri toplama aracı, araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve amacı, sayıltı ve sınırlılıklar açıklanmaktadır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma gurubunu Bursa ili büyükşehir sınırları içerisinde yer alan resmi ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 106 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya 25 okul dahil edilmiş ve okullar belirlenirken ortaöğretim için Genel lise, Anadolu lisesi, Meslek lisesi ve Fen Lisesi türlerinden eşit oranda öğretmenin araştırmada yer alması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubu frekans ve yüzde dağılımları ile çalışma gurubu hakkında daha detaylı bilgi sonraki paragraflarda sunulmuştur.

Katılımcıların %35,8'i erkek (38kişi), %64,2'si (68kişi) ise kadındır. Öğretmenlerin %74,5'i (79 kişi) ortaöğretim kurumlarında görev yaparken %25,5'i (27 kişi) ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin %77,4'ü (82 kişi) eğitim fakültesi mezunudur bunun yanı sıra %22,6'sı (24 kişi) ise edebiyat fakültesinden mezundur. Çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin %84'ü (89 kişi) lisans mezunuyken %16'sı (17 kişi) yüksek lisans mezunudur. Doktora ya da ön lisans mezunu öğretmen çalışma grubu içerisinde yer almamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 23 ile 56 arasında değişmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler mesleki kıdemlerine göre gruplandığında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %18,9 (20 kişi), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %27,4 (29 kişi), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %16 (17 kişi),

16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %12,3 (13 kişi) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise %25,5 (27 kişi) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğü sınıfların mevcutlarına göre gruplanmasında ise uluslar arası normlar göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan çalışmalarda küçük sınıflar 10 – 20 arası öğrencinin olduğu, orta ölçekli sınıflar 21 – 30 arası öğrencinin olduğu, büyük sınıfları ise 31 – 43 arası öğrencinin olduğu sınıflar olarak tanımlamışlardır (McKenna & Pugh,1964; Danowski,1965; Cannon,1966; Shapson 1972). Buna göre bu araştırma için sınıf mevcutları göz önüne alındığında 1-20 arası öğrencinin bulunduğu sınıflar küçük sınıflar, 21-30 arası öğrencinin olduğu sınıflar orta ölçekli sınıflar ve 31 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflar ise büyük sınıflar olarak nitelendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %4,7'si (5 kişi) küçük sınıflarda öğretim yaparken, %72,6'sı (77 kişi) orta ölçekli ve %22,6 'sı (24 kişi) büyük sınıflarda öğretim yapmaktadır.

Yansıtıcı becerilerin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için yeterli zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin iş yükünü oluşturan derslerin yoğunluğu önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Al-Jabri & Region, 2009). Milli Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatına göre branş öğretmenleri haftalık 15 saat maaş karşılığında ders okutmakla yükümlüdürler. Haftalık azami 15 saat de ek derse ile görevlendirilebilirler. Toplamda bir branş öğretmeni haftada 30 saat derse girebilmektedir. Bunun yanı sıra OECD'nin (2011) yayınladığı ‘‘Bir Bakışta Eğitim Raporu’’na göre OECD ülkelerinde öğretmenlerin yılda toplam 1663 saat, iş gününe oranla ortalama bir haftada 20-22 saat derse okuttukları belirtilmiştir. Yine aynı raporda Türkiye'deki öğretmenlerin ise yıllık 1808 saat, iş gününe oranla bir haftada 26-28 saat ders okuttukları belirtilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışmada da haftalık 15-20 saat arası derse okutan öğretmenler bir grup, 21-30 saat arası ders okutan öğretmenler diğer bir gruba ayrılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerden % 28,3'ü

(30 Kişi) 15-20 saat arası ders okutan öğretmenler, %71,7 'si (76 Kişi) 21- 30 saat arası ders okutan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo – 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Farklı Değişkenler İçerisinde Gruplanması

		Frekans (f)	Yüzde (%)
CİNSİYET	Erkek	38	35,8
	Kadın	68	64,2
KURUM	Ortaöğretim	79	74,5
	İlköğretim	27	25,5
FAKÜLTE	Eğitim Fakültesi	82	77,4
	Fen - Edebiyat Fak.	24	22,6
PROGRAM	Lisans	89	84
	Yüksek Lisans	17	16
	Doktora	0	0
MESLEKİ KIDEM YILLARINA GÖRE	1-5 Yıl	20	18,9
	6-10 Yıl	29	27,4
	11-15 Yıl	17	16
	16-20 Yıl	13	12,3
	21 ve üzeri Yıl	27	25,5
SINIF MEVCUDUNA	Küçük Sınıf (1-20)	5	4,7
	Orta Ölçekli Sın. (21-30)	77	72,6
	Büyük Sınıf (31 ve üstü)	24	22,6
HAFTALIK DERS SAATİ	15 – 20 Saat	30	28,3
	21 – 30 Saat	76	71,7

2.3. ARAŞTIRMA MODELİ

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumun var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008). Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada Akbari, Bahzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmesinde İngilizce dil uzmanlarının ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini içermektedir. Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise beş alt boyuta yönelik toplam 29 madde yer almaktadır. Maddeler beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Anketteki tutum puanlarının ortalaması "Hiç (1.00 – 1.79)", "Nadiren (1.80 – 2.59)", "Bazen (2.60 – 3.39)", "Sık sık (3.40 – 4.19)" ve "Her zaman (4.20 – 5.00)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte asgari 29 ve azami 145 puan alınabilmektedir. Puanların belirlenen aralıklara göre dağılımı ise şu şekildedir: 29 – 52 arası puanlar "Hiç (1.00 – 1.79)", 53 – 75 arası puanlar "Nadiren (1.80 – 2.59)", 76 – 98 arası puanlar "Bazen (2.60 – 3.39)", 99 – 121 arası puanlar "Sık sık (3.40 – 4.19)" ve 122 – 145 arası puanlar "Her zaman (4.20 – 5.00)" basamağında yer almaktadır.

2.4.1 GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ANALİZİ

Faktör analizi, bir konuyla ilgili olarak boyutların ölçülmesidir. Bir konuda bir faktörü oluşturan değişken seti, o konunun aynı boyutunu ölçmektedir. Bir konuda deneklerden elde edilen yanıtlardan değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması, aralarında ilişki

bulunan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işlemi sonucunda faktörler belirlenmektedir. Bu analiz belirli bir konuyu ölçmek amacı ile hazırlanmış olan ölçeğin yapı geçerliliğini göstermektedir (Ural & Kılıç 2005:253). Ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0.30 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, öz değeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick & Fidell 2001).

Öncelikle faktör analizini uygulanacak veri setinin analiz için uygunluğunun değerlendirilmesinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) uygunluk testi ve Barlett testi kullanılmıştır. KMO testi, değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçen uygunluk testidir. Testin değeri 0-1 arasında değişmektedir. KMO değeri, herhangi bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız tahmin edilmesi durumunda 1'e eşit olur (Cengiz & Kılınç 2007). Bu araştırmada veri setinin analiz için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO ve Barlett testi sonuçları; KMO testi % 82 (.82) çıkararak veri setinin analiz için uygun olduğunu göstermiştir ayrıca Barlett testi de ($p<.01$) anlamlı çıkmıştır. Değişkenler arası korelasyonun mevcut olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo – 3. KMO ve Barlett Testi
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.82
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1,641E3
	df	406
	Sig.	,000

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 5 faktör elde edilmiştir. Bu beş faktör toplam varyansın

%65'ini açıklamaktadır. Ölçme aracının Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010)'ın çalışmalarına paralel olarak beş alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alt boyutları; Yansıtıcı öğretimin içerdiği öğretim günlükleri, ders raporları, araştırma ve anketler, gözlem grup tartışması gibi araçlar ve yansıtıcı uygulamalarla ilgili olan **uygulama boyutu** (İlgili Maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6,), mesleki gelişimine yönelik çabaların olduğu, küçük çaplı sınıf içi araştırmalar (Eylem Araştırmaları), alanıyla ilgili konferans ve seminerlere katılma, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeyi içeren **bilişsel boyut** (İlgili Maddeler: 7, 8, 9, 10, 11, 12), Öğretmenin öğrencileri ile ilgili yaptığı yansıtmaları, öğrencilerin nasıl öğreniyor oldukları ve sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı **Öğrenci Boyutu** (İlgili Maddeler: 13, 14, 15,), öğretmenin kişiliği ve mesleğe yönelik inançları, kendi uygulamalarını ve tutumlarını nasıl tanımladığı ile ilgili **üst biliş boyut** (İlgili Maddeler: 16,17, 18, 19, 20, 21, 22), pedagojinin sosyo-politik yönleriyle ve bu sosyo-politik yönlerle ilgili yansıtma eyleminin yapıldığı maddelerini kapsayan, öğretmenlerin uygulamalarında politik önem taşıyan yanlar ve ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi konuları içeren **eleştirel boyut** (İlgili Maddeler: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.). Bu boyutlar aynı zamanda farklı yansıtma alanlarını temsil etmektedir. Uygulama boyutu, “uygulama yansıtma alanını”, bilişsel boyut ve öğrenci boyutu, “teknik yansıtma alanını” ve üst biliş boyutu ve eleştirel boyut “ eleştirel yansıtma alanını” temsil etmektedir.

Tablo – 4. Varimax döndürme yöntemi ile döndürülmüş bileşenler

Madde No	BİLEŞENLER				
	UYGULAMA	BİLİŞSEL	ÖĞRENCİ	ÜST BİLİŞ	ELEŞTİREL
1	.46				
2	.70				
3	.43				
4	.57				
5	.55				
6	.60				
7		.70			
8		.56			
9		.62			
10		.68			
11		.66			
12		.53			
13			.64		
14			.48		
15			.65		
16				.59	
17				.63	
18				.59	
19				.63	
20				.59	
21				.50	
22				.58	
23					.56
24					.67
25					.63
26					.49
27					.47
28					.54
29					.73

Toplam 29 madden oluşan ölçme aracının güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,915$ olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2003)'e göre $\alpha > 0,7$ ise kabul edilebilir, $\alpha > 0,8$ iyi ve $\alpha > 0,9$ mükemmel düzeyde demektir. Ayrıca her bir boyutun güvenilirliği için iç tutarlılık değerine bakılmıştır. Her boyut için maddelerin boyuttaki tutarlılığını belirlemek amacıyla madde toplam ve madde kalan ilişki değerlerine bakılmıştır. Her bir maddenin madde toplam ve madde kalan değerleri 0.27'den büyük olduğu için tüm maddelerin toplam boyutla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alt boyutlarda elde edilen Cronbach's Alpha değerleri ;

I. Boyut olan *uygulama boyutu* için Cronbach's Alpha $\alpha > 0,701$ bulunmuştur. II. Boyut olan *bilişsel boyut* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0,834$ bulunmuştur. III. Boyut olan *öğrenci boyutu* için ise Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0,636$ bulunmuştur. IV. Boyut olan *üst biliş boyutu* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0,839$ bulunmuştur. V. Boyut olan *eleştirel boyutu* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0,775$ bulunmuştur.

Tablo – 5. Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri

	Madde Düzeltildiğinde Ölçek Ortalaması	Madde düzeltilmediğinde Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Düzeltildiğinde Cronbach's Alpha Değeri
S1	16.6415	11.337	.325	.711
S2	15.4245	13.294	.382	.679
S3	16.5000	12.519	.451	.659
S4	15.5943	12.472	.510	.647
S5	17.6509	10.877	.548	.622
S6	16.8679	10.344	.483	.647
S7	16.9151	13.412	.721	.785
S8	16.7642	15.306	.537	.822
S9	17.8962	13.065	.596	.812
S10	16.7642	13.611	.654	.798
S11	17.2358	13.972	.624	.804
S12	17.2075	13.785	.546	.822
S13	8.3302	1.842	.478	.496
S14	7.6698	1.938	.465	.513
S15	7.3396	2.665	.426	.586
S16	26.6887	9.607	.548	.830
S17	26.3491	9.906	.637	.809
S18	25.9151	11.088	.661	.814
S19	26.1415	10.389	.659	.808
S20	26.0283	10.828	.683	.809
S21	26.3868	10.163	.529	.829
S22	26.3962	10.146	.570	.821
S23	23.8868	12.406	.607	.723
S24	23.5849	11.997	.688	.703
S25	24.3113	12.578	.547	.737
S26	23.5472	15.031	.311	.782
S27	23.2453	15.063	.455	.758
S28	23.6226	14.675	.451	.757
S29	23.5943	14.015	.444	.758

BÖLÜM III

3.1 BULGULAR

3.1.1 İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular

Tablo- 6. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik yaklaşımları

Ölçme Aracının Boyutları	En Düşük Puan	-	En yüksek Puan	\bar{X}	Ss
Uygulama	6		30	19.73	4.00
Biliş	6		30	20.55	4.39
Öğrenci	3		15	11.66	2.02
Üst Biliş	7		35	30.65	3.69
Eleştirel	7		35	27.63	4.23
Yansıtıcı Öğretim Ölçeği Toplam	29		145	110.25	14.55

Tablo 6 ‘da araştırmaya katılan toplam 106 İngilizce öğretmenin ölçekte yer alan her bir boyutta ve toplamda aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre “Uygulama” boyutunda aritmetik ortalama 19.73; “Biliş” boyutunda aritmetik ortalama 20.55; “Öğrenci” boyutunda aritmetik ortalama 11.66; “Üst biliş” boyutunda aritmetik ortalama 30.65 ; “Eleştirel” boyutta aritmetik ortalama 27.63 ve Yansıtıcı Öğretim Ölçeği toplam puanına ait aritmetik ortalama ise 110.25 olarak bulunmuştur.

3.1.2 İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular

Tablo- 7. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik Mann Withney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	38	45.47	172800	987.00	.044
Kadın	68	57.59	3943.00		

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Withney U testi uygulanmıştır. Yapılan bu Analiz sonucunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U=987.00$, $p<0.05$]. Erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları 45.47 iken kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları 57.59'dur.

Tablo- 8. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik Mann Withney U testi

Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
UYGULAMA	Erkek	38	52.04	1977.50	1.236	.714
	Kadın	68	54.32	3693.50		
BİLİŞ	Erkek	38	51.80	1968.50	1.228	.670
	Kadın	68	54.45	3702.50		
ÖĞRENCİ	Erkek	38	47.05	1788.00	1.047	.102
	Kadın	68	57.10	3883.00		
ÜST BİLİŞ	Erkek	38	45.64	1734.50	1.734	.048
	Kadın	68	57.89	3936.50		
ELEŞTİREL	Erkek	38	44.03	1673.00	932.00	.017
	Kadın	68	58.79	3998.00		

İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında cinsiyete göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Withney U testi her alt boyut için uygulanmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında *üst biliş* boyutunda [$U=1.734$, $p<0.05$] ve

eleştirel boyutta [$U=932.00$, $p<0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. *Uygulama, Biliş* ve *Öğrenci* boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.5$).

3.1.3 İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular

Tablo- 9. İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Kurum Türü	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
İlköğretim	79	110.00	15.12	104	.296	.768
Ortaöğretim	27	110.96	12.98			

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında görev yapmakta oldukları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t – testi yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(104)=0.296$, $p>0.05$]. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam

Tablo- 10. İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Alt Boyutları	Kurum	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
UYGULAMA	İlköğretim	79	19.88	4.19	104	.659	.512
	Ortaöğretim	27	19.26	3.42			
BİLİŞ	İlköğretim	79	20.62	4.47	104	.254	.800
	Ortaöğretim	27	20.32	4.24			
ÖĞRENCİ	İlköğretim	79	11.63	2.07	104	.320	.750
	Ortaöğretim	27	11.77	1.88			
ÜST BİLİŞ	İlköğretim	79	30.34	3.81	104	1.482	.141
	Ortaöğretim	27	31.55	3.21			
ELEŞTİREL	İlköğretim	79	27.51	4.40	104	.468	.641
	Ortaöğretim	27	27.96	3.75			

puanların aritmetik ortalaması 110.01 iken ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam puanların aritmetik ortalaması 110.62'dir.

Ölçme aracının alt boyutları t – testi yapılarak incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

3.1.4 İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular

Tablo- 11. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi

Fakülte Türü	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Eğitim	82	110.99	14.88	104	0.971	0.334
Fen – Edebiyat	24	107.71	13.34			

Tablo- 12. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Alt Boyutları	Fakülte	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
UYGULAMA	Eğitim	82	20.00	3.91	104	1.259	.211
	Fen - Edebiyat	24	18.83	4.25			
BİLİŞ	Eğitim	82	20.69	4.55	104	.598	.551
	Fen - Edebiyat	24	20.08	3.86			
ÖĞRENCİ	Eğitim	82	11.82	2.06	104	1.51	.134
	Fen - Edebiyat	24	11.12	1.80			
ÜST BİLİŞ	Eğitim	82	30.93	3.66	104	1.492	.139
	Fen - Edebiyat	24	29.66	3.69			
ELEŞTİREL	Eğitim	82	27.52	4.25	104	.482	.631
	Fen - Edebiyat	24	28.00	4.25			

Ölçme aracının alt boyutları incelendiğinde Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 110.99 iken fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam puanların aritmetik ortalaması 107.71'dir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t – testi yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında mezun oldukları program türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(104)}= 0.971, p>0.05$].

3.1.5 İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatleri göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular

Tablo- 13. İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatine göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Yoğunluk	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Az yoğun	30	110.30	12.61	104	.024	.981
Yoğun	76	110.22	14.32			

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında haftalık ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t – testi yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında haftalık ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(104)}= -0.24, p>0.05$].

Tablo- 14. İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Alt Boyutları	Yoğunluk	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
UYGULAMA	Az yoğun	30	19.96	3.71	104	.371	.711
	Yoğun	76	19.64	4.13			
BİLİŞ	Az yoğun	30	19.93	4.27	104	.917	.361
	Yoğun	76	20.80	3.44			
ÖĞRENCİ	Az yoğun	30	12.16	1.86	104	1.601	.112
	Yoğun	76	11.47	2.11			
ÜST BİLİŞ	Az yoğun	30	31.03	3.03	104	.668	.506
	Yoğun	76	30.50	3.93			
ELEŞTİREL	Az yoğun	30	27.20	4.43	104	.658	.512
	Yoğun	76	27.80	4.17			

Ölçme aracının alt boyutları incelendiğinde haftalık 15-20 saat derse giren öğretmenler ile 21 - 30 saat arası derse giren İngilizce öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Haftalık ders saati 15-20 saat arası olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 110.30 iken 21-30 arası haftalık ders saati olan öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam puanların aritmetik ortalaması 110.22'dir.

3.1.6 İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili bulgular

Tablo- 15. İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Program Türü	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Lisans	89	111.10	14.73	104	1.391	.167
Lisansüstü	17	105.76	13.06			

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında en son mezun oldukları program türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t – testi yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında en son mezun oldukları program türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(104)}= 1.391, p>0.05$]. Ölçme aracının alt boyutları incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitim almış olan İngilizce öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisans programından mezun olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 111.10 iken Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 105.76'dır.

Tablo- 16. İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre alt boyutlarda yansıtıcı öğretime yönelik t- testi sonuçları

Alt Boyutları	Program	N	\bar{X}	S	sd	T	P
UYGULAMA	Lisans	89	20.05	4.06	104	1.907	.059
	Lisans üstü	17	18.05	3.32			
BİLİŞ	Lisans	89	20.75	4.55	104	1.052	.295
	Lisans üstü	17	19.52	3.39			
ÖĞRENCİ	Lisans	89	11.74	1.99	104	.835	.406
	Lisans üstü	17	11.29	2.20			
ÜST BİLİŞ	Lisans	89	30.82	3.60	104	1.08	.283
	Lisans üstü	17	29.76	4.13			
ELEŞTİREL	Lisans	89	27.73	4.14	104	.545	.587
	Lisans üstü	17	27.11	4.76			

3.1.7 İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(4 - 101) = 0.493, p > 0.05$]. 1 – 5 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 109.70 iken 6 – 10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam puanların aritmetik ortalaması 108.10'dur. 11 – 15 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 108.88 ve 16 – 20 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin ölçme aracından aldığı toplam puanların aritmetik ortalaması 111.154'tür. Son olarak 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 113.19'dur.

Tablo- 17. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tek yönlü varyans analizi betimsel istatistikleri

Mesleki Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss
1 – 5 yıl	20	109.70	11.49
6 – 10 yıl	29	108.10	14.35
11 – 15 yıl	17	108.88	14.29
16 – 20 yıl	13	111.154	14.62
21 – üzeri	27	113.19	16.20

Tablo- 18. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	425.663	4	106.416	0.493	0.741	-
Gruplar içi	21815.959	101	216.00			
Toplam	22241.623	105				

3.1.8 İngilizce öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutları ile yansıtıcı öğretim tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo- 19. Sınıf Mevcudu ve Yansıtıcı Öğretime yönelik tutum Korelasyonu

Korelasyon

		MEVCUT	TOPLAM
MEVCUT	Pearson Correlation	1	-,446
	Sig. (2-tailed)		,650
	N	106	106
TOPLAM	Pearson Correlation	-,446	1
	Sig. (2-tailed)	,650	
	N	106	106

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutları ile yansıtıcı öğretim tutumları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu bulunmuştur $r = -.45$, $p > 0.1$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .446$) dikkate alındığında yansıtıcı öğretim tutumundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 20 oranında sınıf mevcutlarından kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

4.1 TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, 106 İngilizce öğretmeninin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili ölçme aracından toplanan verilerin analizinden elde edilen bulguların yorumları yer almaktadır. Bulguların yorumlanmasında araştırmanın alt amaçları esas alınarak bir sıralama yapılmıştır.

4.1.1. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen toplam puanlarının aritmetik ortalaması 110.25 ve tutum puanlarının ortalaması veri toplama aracının tamamı için “sık sık (3.80)” aralığındadır. Tutum puanlarının ortalaması göz önüne alındığında İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgular Goodman (1984), Troyer (1989), Loughran (1995), Carter (1998), Butke (2003), McKeny (2006), Filiz (2008) ve Karadağlı (2010)’nın öğretmenlerin ve ya öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretime yönelik tutum tutumları ile ilgili çalışmalarıyla tutarlık göstermektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumların olumlu olması öğretmenlerin eylem öncesinde, sırasında ya da sonrasında eylemleri hakkında derinlemesine düşünme ve muhakeme yapma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde şekillenmiş olması aynı zamanda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarının ve mesleki gelişime önem verdiklerinin bir göstergesi sayılabilir. Mewborn (1999), Erginel (2006), Meral (2006), Dolapçioğlu (2007), Kaf, Hasırcı ve Sadık (2009), Gipe ve Richards (2010) ve Wise, Spiegel, ve Bruning (1999) tarafından yapılan çalışmalarda

öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme düzeylerini yüksek algıladıkları ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları alt boyutlarda incelendiğinde ise toplam ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması en yüksek 30.65 ve tutum puanı ortalaması “sık sık (4.38) aralığı ile öğretmenin kişiliği ve mesleğe yönelik inançları, kendi uygulamalarını ve tutumlarını nasıl tanımladığı ile ilgili üst biliş boyutunda olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak Abrams ve Middleton (2004), Denny (2005) ve Weshah (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı eylemleri sayesinde, performanslarının kalitesini gözlemleyebildikleri ve mesleki gelişimleri için hangi pedagojik yeteneğe ihtiyaç duyduklarını belirleyebildiklerini ortaya koymuşlardır.

4.1.2. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyete göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının ölçme aracının tümü göz önüne alındığında daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme aracının alt boyutları incelendiğinde kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının istatistiksel olarak erkek öğretmenlere göre, öğretmenin kişiliği ve mesleğe yönelik inançları, kendi uygulamalarını ve tutumlarını nasıl tanımladığı ile ilgili üst biliş ve pedagojinin sosyo-politik yönleriyle, öğretmenlerin uygulamalarında politik önem taşıyan yanlar ve ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi konuları içeren eleştirel boyutta anlamlı bir şekilde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan benzer çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yansıtıcı düşündükleri (Özcan 2002;Çakır, Kan, Sünbül 2006; Deniz, Avşaroğlu, Fidan, 2006; Aslan 2009), açık fikirli oldukları (Kaf Hasırcı & Sadık 2009; Kılınç 2010),

mesleklerini daha olumlu algıladıkları (Kılınç, 2010) ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu (İnce 2006) görülmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğini tercih ederken erkek öğretmenlerden daha bilinçli davrandıklarını (Çelenk 1988; Övet 2006) ortaya koyan bulgular benzer sonuçları sunmaktadır. Karadağlı (2010) kadın öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ölçme aracının diğer alt boyutları olan uygulama, biliş ve öğrenci alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin bu üç boyuta ait aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.3. İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta olduğu kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutları göz önüne alındığında da araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne bağlı olarak yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları çalıştığı kurum türüne göre değişmemektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçların aksine Çakan (2004) çalışmasında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları ve ortaöğretimde ise daha fazla öğretmenin

kendisini yetersiz olarak nitelendiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin okuttukları sınıf kademesiyle bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Korkmaz (2008) da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türünün öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenler hangi kurumda görev yaparlarsa yapsınlar edindikleri öğretimsel becerilere yönelik tutumlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca araştırmanın sonucunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması 110.00 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.79)” aralığında iken ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için toplam puanlarının aritmetik ortalaması 110.96 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.80) aralığındadır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ölçme aracı için öngörülen “sık sık (3.40-4.19)” aralığında yer aldığından her iki kurum türünde de görev yapmakta olan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.4 İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lisans türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutlarına bakıldığında da araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans türüne bağlı olarak yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin fen-edebiyat ya da eğitim fakültesi mezunu olma durumlarına göre yapılan benzer

çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha olumlu olduğunu, Şimşek (2011) Eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmenlik mesleği ve mesleki gereklilikler konusunda daha olumlu tutuma sahip olduklarını, ancak mesleğin toplumsal saygınlık boyutunda fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin daha yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini sonucuna ulaşımlardır. Yapılan bu çalışmaların aksine Gürbüz ve Kışoğlu (2007) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre ise adayların tutumlarında farklılık olduğu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen ölçme aracının alt boyutlarına bakıldığında eleştirel boyut haricinde diğer tüm boyutlarda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalaması fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerinin ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen toplam puanlarının aritmetik ortalaması ve tutum puanlarının ortalamasına bakıldığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler için toplam puanların aritmetik ortalaması 110.99 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.82)” aralığındadır. Fen-edebiyat fakültesinden mezun öğretmenler için ise toplam puanların aritmetik ortalaması 107.71 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.71) aralığındadır. Hem eğitim fakültesi hem de fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ölçme aracı için öngörülen “sık sık (3.40-4.19)” aralığında yer aldığından her iki fakülteden mezun öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.1.5 İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin haftalık ders saatlerine bakıldığında yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme aracının alt boyutlarına bakıldığında da öğretmenlerin haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda yansıtıcı öğretim stratejileri arasında yer alan; Öğretim günlükleri, ders raporları, araştırma ve anketler, eylem araştırmaları, gözlem, ses ve görüntü kayıtları, meslektaş danışması ve öğretim tartışmalarının etkili bir biçimde yürütülmesi büyük ölçüde zaman gerektiren etkinlikler olarak sıralanmaktadır (Scanlan ve Chernobas, 1997; Butke, 2003; Andrejewski, 2008). Haftalık ders etkinliklerinin yansıtıcı öğretim uygulamalarına uygun olması için öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin yanı sıra geleneksel ders düzenini yeniden tasarlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim programlarını tamamlamak, etkili ders planları geliştirmek, öğrencileri değerlendirmek, öğrencilerle konuşmak ve onları değerlendirmek, öğrencilerle konuşmak ve onları dinlemek, ailelerle görüşmek, meslektaşları ile iletişim halinde bulunmak, mesleki gelişimleri için yayınları takip etmek v.b için zamana ihtiyaç vardır (Özkılıç ve Korkmaz, 2004).

OECD verilerine göre Türkiye’de öğretmenler diğer ülkelerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından daha fazla iş yüküne sahiptir. Bu durum öğretmenlerin öğretimle ilgili beceri ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili sahip oldukları tutum ve becerileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için iş yüklerinin azaltılması ve uluslararası standartlara ulaştırılması gerekmektedir.

Son olarak araştırma sonucunda elde edilen tutum puanlarının ortalamasına bakıldığında ise 15-20 saat arası haftalık ders saati olan (az yoğun) öğretmenler için toplam puanların aritmetik ortalaması 110.30 ve 21-30 saat arası haftalık ders saati olan (yoğun) öğretmenler

için toplam puanların aritmetik ortalaması 110.22'dir. Hem az yoğun hem de yoğun olarak tanımlanan öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ölçme aracı için öngörülen “sık sık (3.40-4.19)” aralığında yer aldığından haftalık ders yükü bağlamında yoğun ve az yoğun öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.1.6 İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutları göz önüne alındığında da araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları program türüne bağlı olarak yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Mutlu ve Aktan (2011) yaptıkları çalışmada lisan ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını incelemişler ve lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında düşünme eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen toplam puanlarının aritmetik ortalaması en son lisans programından mezun olan öğretmenler için 111.10 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.83)” aralığındadır. Yüksek lisans programından mezun öğretmenler için ise toplam puanların aritmetik ortalaması 105.76 ve tutum puanlarının ortalaması “sık sık (3.64)” aralığındadır. Hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ölçme aracı için öngörülen “sık sık (3.40-4.19)” aralığında yer aldığından her iki

fakülteden mezun öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.1.7 İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları

Araştırmanın bulguları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının belirlenmesi için kullanılan ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması 1 – 5 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin 109.70, 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 108.10, 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 108.88, 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 111.154 ve 20 üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 113.19'dur. Bunun yanı sıra araştırmanın sonucunda elde edilen tutum puanlarının ortalaması 1 – 5 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin 3.78, 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 3.75, 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 3.75, 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 3.83 ve 20 üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 3.90'dır. Mesleki kıdem yıllarına göre gruplanmış öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ölçme aracı için öngörülen “sık sık (3.40-4.19)” aralığında yer aldığından mesleki kıdem yılları göz önüne alındığında öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Rodgers (2002) okul yaşantılarında kazanılan deneyimle birlikte öğretmenlerin öğretimi etkileyen durum ve faktörlerin bilincine varma,

çözümü üzerinde düşünme ve eyleme geçme için ihtiyaç duyacağı zamanın azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Taggart (2005) deneyimle birlikte öğretmenlerin teori ve pratiği bir araya getirmeye yönelik becerilerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Dolapçioğlu (2007) ve Kılınç (2010) yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemine paralel olarak yansıtıcı düşünme düzeylerinin de arttığını belirlemişlerdir. Karadağlı (2010) ise mesleki kıdem yılına paralel olarak yansıtma kavramına ilişkin becerilerin artışı deneyimle birlikte artan düşünme becerisinin yanı sıra özgüven, sorumluluk ve mesleği sahiplenme duygularının gelişmesi ile açıklamıştır. Weshah (2007) çalışmasında “planlama” ve “uygulama” boyutlarında öğretmenlerin deneyimlerine paralel olarak uygulamaya yönelik becerilerinin arttığını belirlemiştir. Son olarak Minnot (2006) da yürüttüğü çalışmanın sonucunda sınıf içi uygulamalarda deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalara öncelik verdiklerini ortaya koymuştur.

Tüm bu çalışmalar ışığında genel olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgili becerilerin ve olumlu tutumların zaman içerisinde edinildiği ve uygulamalarla pekiştirildiği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.8 İngilizce öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfların mevcutları ile yansıtıcı öğretim tutumları arasındaki ilişki

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak elde edilen veriler sınıf mevcutları azaldıkça öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermektedir. Fakat negatif yönlü bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı olacak kadar güçlü değildir.

Sınıf mevcutlarının öğretime etkilerini belirlemek için yapılan çalışmalarda sınıf mevcutlarının arttığı durumlarda öğretmenlerin öğretimle ilgili beceri ve tutumlarının

olumsuz yönde etkilendiği sonucunu ortaya koymuştur. Whitehurst ve Chingos (2011) sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğretim etkinliklerinin etkililiğinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Krueger (2001) ve Sparks (2011) eğitiminin ilk yıllarında, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğrenim gören çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve bu çocukların daha kalabalık sınıflarda öğrenim gören çocuklardan daha sosyal oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Whitehurst ve Chingos (2011) çalışmalarında sınıftaki öğrenci sayısının ideal öğrenci sayısından çok daha az olmasının doğuracağı olumsuzluklardan da bahsetmiştir. Buna göre öğrenci sayısının az olması öğrencilerin öğrenme ve sosyalleşme imkanlarını kısıtlamaktadır.

BÖLÜM V

5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılabilecek sonuçlar ve bu sonuçlara uygun olarak öneriler yer almaktadır.

5.1.1 Sonuçlar

1. İngilizce Öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları sık sık aralığındadır. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının en yüksek olduğu boyut “üst biliş” boyutudur.

2. Kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları, erkek öğretmenlerin tutumlarından daha olumludur. Kadın öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla erkek öğretmenlerin tutumları arasında, “üst biliş” ve “eleştirel” boyutunda anlamlı bir farklılık vardır.

3. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Görev yapılan kuruma göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları sık sık aralığındadır.

4. Eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü göz önüne alınarak yapılan değerlendirme sonucunda her iki fakülteden mezun olan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları sık sık aralığındadır.

5. Haftalık ders saatleri göz önüne alınarak “yoğun” ve “az yoğun” olarak tanımlanan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat her iki gruptaki öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları sık sık aralığındadır.

6. İngilizce öğretmenlerinin lisans ya da yüksek lisans mezunu olma durumlarına göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumları bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grupta yer alan öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları sık sık aralığındadır.

7. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında mesleki kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik olumlu tutumları, mesleki kıdem yıllarına paralel olarak artmaktadır.

8. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur. İngilizce öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıfların mevcutlarının artması, yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını azaltmaktadır. Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları azalırken, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları artmaktadır.

5.1.2 Öneriler

1. Bundan sonraki çalışmalarda İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim becerilerini ne ölçüde kullanabildikleri belirlenebilir ve söz konusu becerilerin artırılması için çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını en üst basamağa taşımak için etkili hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programları tasarlanabilir ve uygulanabilir.

3. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının arttırılabilmesi için öğretmenlerin iş yükünün azaltılması gerekir.

4. Araştırma sonucunda sınıf mevcutları ile öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak elde edilen veriler sınıf mevcutları arttıkça öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumsuz yönde azaldığını göstermektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmaları ve sahip oldukları tutum ve öğretimsel becerileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.

5. Öğretmenlerin mesleki tutumlarının deneyimleriyle doğru orantılı olarak arttığı göz önüne alındığında deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere mentörlük yapmasını sağlayacak uygulamalar planlanabilir.

6. Bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim becerileri ve bu becerileri kullanma düzeyleri incelenebilir.

7. Yansıtıcı öğretim stratejileri uygulamayı ifade etmektedir. Uygulama alanı, sahip olunan olumlu tutumların ve öğretimle ilgili becerilerin kullanılmasıdır. Bu nedenle yansıtıcı öğretimle ilgili yapılacak bilimsel araştırmalar için yansıtıcı öğretim stratejileri tek tek inceleme konusu yapılabilir.

8. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında yansıtıcı öğretime daha fazla yer verilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrams, E & Middleton, M. (2004). *Pre-service middle school teachers reflecting on instructional practice through technology*. National Educational Computing Konferansında sunulmuş Bildiri, New Orleans. USA
- Akbari,R. Bahzadpoor, F. & Dadvand B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *Elsevier*. System 38 (2010) ss.211-227.
- Aljabri, N.S. & Region M. (2009).*Post-basic School Teachers' Attitudes Towards Reflection*. All articles; BA books 2.
- Allen, R.M. & Casburgue, R.M. (1997). Evolution of Novice Through Expert Teachers. Recall: Implication on Practice. *Teaching and Teacher Education*.13(7) ss.741–755.
- Altrichter, H. Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). Londra: Routledge.
- Amobi, F.A.(2005). Turning the focus on ourselves: teacher education professors' reflectivity on their own teaching. *Reflective Practice*, 6 (2) ss.311-318.
- Andrejewski, C.E. (2008). *A Holistic investigation of teacher identity, knowledge and practice*. Ohio State Üniversitesi Doktora Tezi.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcıoğlu, G. (1999). *Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Trabzon.I. ss.198-202.
- Bailey, K.M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J.C. Richards and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.12(3) ss.215-26.
- Bartlett, L. (1990).*Teacher Development through Reflective Teaching in Second Language Teacher Education* eds, J. Richards and D. Nunan, New York, Cambridge University Press.
- Bataineh ,R. F., El Karasneh ,M.S., Barakat ,A. A. & Bataineh, R. F.,(2007). Jordanian Pre-service Teachers' Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Sayı. 35, No. 4, Kasım 2007 ss. 435–454.
- Bliss, J. Askew, M. & Macrea, S. (1996). Effective Teaching and Learning: scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*. Sayı:22, Numara:1. ss. 3-5. İngiltere.

- Bölükbaş, F.(2004). *Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Ankara.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming Critically a Reflective Teacher*, http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Fall_1997, Teaching Resource Center.
- Butke, M.A. (2003). *Reflection on Practice A study of Five Choral Educators' Reflective Journeys*. Doktora Tezi. Ohio State Üniversitesi.
- Calderhead, J. (1988). *The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach*. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London & New York: The Falmer Press.
- Cannon G.M (1966). Kindergarten Class Size - A study. *Childhood Education, September* ss.9 -11.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Geelong: Deaking University Press.
- Carter, C. W. (1998). The use of journals to promote reflection. *Action in Teacher Education*, 19(4) ss.39 – 42.
- Cengiz, D & Kılınç, B. (2007). Faktör Analizi ile 2006 Dünya Kupasına Katılan Takımların Sıralamasının Belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*. Cilt: 23, Sayı: 2. ss.50-65. İstanbul
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cook, F.P. (1998). Teacher Reflection in Lerner-centered Education. *Journal for Educational Reform in Namibia*, Sayı 8. ss.250-270.
- Collier, S.T. (1999) Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, Vol. 50. ss.84-94.
- Cruickshank, D. & Applegate, J. (1981). Reflective Teaching as a Strategy for Tender Growth. *Educational Leadership*. ss.553-554.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2. ss.99-114.
- Çakmakçı, N. (2008). *Hürriyet Gazetesi 14 Eylül 2008 tarihli Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürü Ömer BALIBEY ile "Öğretmen Standardı Belirlendi" isimli röportaj*. İstanbul.

- Çakır Ö. Kan, A. & Sünbül, Ö.(2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 36-47.
- Çelenk, S. (1988). *Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of life-long learning*. Falmer Press, London.
- Danowski C.E (1965). *Individualization of Instruction: A functional definition*. IAR-Reaserch Bulletin, 5 (2), ss..1-8.
- Demirel Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi. Ankara
- (2010). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem Akademi. Ankara.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. & Fidan,Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 7 Sayı:11 ss.120-135. Bahar 2006
- Denny, H. (2005). Reflective and action research as a source of pre-service and in-service professional development and classroom innovation: burden or benefit? Myth or reality? *School of Languages, Auckland University of Technology Auckland, New Zealand*.7 (3). ss.49 – 55.
- Dillard, J. (2007). Teachers as Reflective Practitioners: Examining Teacher Stories of Curricular Change in a 4th Grade Classroom. *Reading Horizons*, 47(3). ss.203-228.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekiz, D. & Yigit, N. (2003a). An Analysis of the Content of ITE Curriculum for the Primary Phase in Turkey: Theoretical Underpinnings and Practice. *Journal of Kastamonu Education Journal*, 11(1). ss.31-52.
- (2003b). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim*. ss.146-160.
- (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5 (2). ss.110-122.
- (2007). *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon

- Eugene, K. (2003). Promoting pre-service teacher education students' reflective practice in mathematics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 31, No.1. ss.32-43.
- Erginel Şanal, S. (2006). *Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Üniversitesi: Ankara
- Erginel, Ş.S. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-service Teacher Education*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Filiz, Y. (2008). *İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yaklaşımları*. Uludağ Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Bursa.
- Freeman, D. (1989). Teaching training, development and decision making. *TESOL Quarterly* 23, no. 1: ss. 27-45.
- Furlong, J. (2000) *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*, in T. Atkinson & G. Claxton (Eds) *The Intuitive Practitioner*. Buckingham: Open University Press.
- Genç, Z.S. (2010). Teacher Autonomy Through Reflective Journals Among Teachers of English as a Foreign Language in Turkey. *Teacher Development* Vol. 14, No. 3, August. ss. 397-409.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gipe J.P. & Richards, J.C. (2010). Reflective Thinking and Growth in Novices' Teaching Abilities. *The Journal of Educational Research*. 86:1 ss.51-57
- Goodman, J. (1984). *Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis*. *Interchange*, 15(3). ss.9-26.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the U.S. *Teaching and Teacher Education*,7(2) ss.. 119-136.
- Grimmett, P., MacKinnon, A., Erickson, G., & Riecken, T. (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.
- Güney, K. (2008), "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi", Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 9-2 . ss.155- 177.

- Harvard, G. R. & Hodkinson, P. (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. Greenwood.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1). ss.33-49.
- Henson, K. T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.), New York: MacMillan. 3 (2). ss. 443- 456.
- Higgleton, E. (1995). *Chambers English Essential English Dictionary*. University of Cambridge. Londra
- Hillkerk, K. (1993). *Pre-service secondary teacher reflective and inquiry skills and ability to articulate a written philosophy of education*. Unpublished Doctoral Dissertation. Penn State University.USA.
- Hoffman-Kipp, P. Artiles, A. & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: teacher learning as praxis. *Theory into Practice*. Vol.42, Issue 3. ss.34-55.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Johnson, A. P. (2003). *What every teacher should know about action research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Kaf Hasırcı, Ö. & Sadık, F. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karadağlı, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Kettle B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1). ss.34- 54.
- Kılıç A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 16. ss. 133- 144.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of The Science and Art Faculty Students and Education Faculty Students attend The Nonthesis Graduated Education Program toward Teaching Profession (Atatürk University Sample). *Journal of Erzurum Faculty of Education*, 9 (2). ss. 71-83.

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 10, Sayı 1. ss.1-13
- Korthagen, F.A.J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education* 8 (3), ss. 265-274.
- (2004). In Search of the Essence of A Good Teacher: A More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, (1). ss.77-97.
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34. ss.189-203. Ankara.
- Kuzu A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2(6). ss.78-84.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, 13 (1),ss.24-29.
- Laursen, P. F. (1996). Professionalism and the reflective approach to teaching. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge*. London & Washington: The Falmer Press.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6). ss. 699-715.
- Lee, I. (2007). Preparing Pre-service English Teachers for Reflective Practice. *ELT Journal*, 61 (4). ss. 321-329.
- Licklider, B. (1997). *Breaking ranks: changing the in-service institution*. NASSP Bulletin, 81.
- Loughran, J. (1995). Practising What I Preach: Modelling Reflective Practice to Student Teachers. *Research in Science Education*, 1995, 25(4). ss. 431-451
- Marcos, J. J. M. , Sanchez, E., & Tilemma, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Sayı. 14, No. 2, Nisan .ss.95–114
- Martinez, M.E. (2006). *What Is Metacognition?* Phi Delta Kapan, 67. ss.696-699
- McKenna, B.H. & Pugh J.B Junior (1964). *Performance of pupils and Teachers in Small Class compared to Large Class*. Reaserch Bulletin, 4 (2) ss.1-4.
- McKeny, T.S. (2006). *A Case-study Analysis of the Critical Features Within Field Experience that Effected the Reflective Development of Pre-service Secondary Math Teachers*. Yüksek Lisans Tezi. Ohio State Üniversitesi.

- MEB (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Programı Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ankara. MEB Yay.
- (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Klavuzu*. Erişim: 28/05/2012
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Klavuzu.pdf
- (2008). *İngilizce Öğretmenliği Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ankara. MEB Yay. Mart 2008.
- (2011). Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar Bakanlar Kurulu Kararı Tarih: 17/01/2011 Sayı: 2011/1328, Değişikliğin Yayınlandığı Resmi Gazete Tarih: 13/02/2011 Sayı: 27845
- (2012). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim: 28/05/2012.
<http://otmg.meb.gov.tr/Otmgy.html>
- Meral, E. (2006). *Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Mewborn, D.S. (1999). Reflective Thinking Among Pre-service Math. Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*. Cilt 30, Sayı 3, ss.316-341. Georgia.
- Mills, G. E (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher* (2nd ed.), New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Minott, M. A. (2006). Reflection and Reflective Teaching; A case study of four seasoned teachers in the Cayman Islands. Doktora Tezi. Nottingham Üniversitesi. İngiltere.
- Moallem, M.(1997). The Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Expert Middle School Science Teacher. *The Clearing House* Vol. 70, No. 3 (Jan. - Feb., 1997). ss.143-150 Published by: Taylor & Francis, Ltd.
- Mutlu, E. & Aktan, E. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Güz. 9(4). ss.799-830.
- Nolan, j & Hillkerk, K. (1991).The effects of a reflective coaching project for veteran teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 7, No.1. ss.14-30
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Ogonor, B.O. & Badmus, M. M.(2006). Reflective Teaching Practice Among Students Teachers: The Case In a Tertiary Institution in Nigeria. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 31, No 2. ss.155-166.

- Ojanen, S. (1993). *A process in which personal pedagogical knowledge is created through the teacher education experience*. Paper presented at the International Conference in Teacher Education, Tel-Aviv, Israel. ERIC Document Reproduction Service: ED 398 200
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (1993). *Curriculum Foundations, principles and issues*. Allan and Bacon, ABD.
- Övet ,O (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, T. (2002). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Kilis İlinde Bir Araştırma*.Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkılıç, R. & Korkmaz, N.H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2)*. ss.281-293. Bursa.
- Öztürk, B. Doğan, O. & Koç, G. (2005). Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması. (Gazi Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1. ss.233-239. Ankara.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection In Teacher Education: Exploring Pre Service Teacher's Meanings of Reflective Practice. *Reflective Practice*, Sayı: 6, No. 1,Şubat, ss. 49-66
- Pennington, M. (1992) Reflecting on Teaching and Learning: A development focus for the second language classroom. *In Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. eds. J. Flowerdew, M. Brock, and S. Hsia. Kowloon: City Polythenic of Hong Kong.
- (1995).The Teacher Change Cycle. *TESOL Quarterly*, 29, 4. pp. 705-731.
- Pollard, A & Tann, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary School* (second edition). London: Cassell
- (1994) *Reflective Teaching in the Primary School a Handbook for the Classroom*, 2.Basım. The Open University, İngiltere.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Porter, P.A., Goldstein, L.M., Leatherman, J. & Conrad, S. (1990). An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, ss.227-40.

- Power, A. Clarke, M & Hine, A. (2002). *Internship learning connects the dots: the theory and practice of reflection*. Paper presented at AARE Conference, Brisbane. Avustralya.
- Qing. X. (2009). Reflective Teaching – An Effective Path for EFL Teacher’s Professional Development. *Canadian Social Science* Vol.5 No.2. ss.165-178. Nisan 2009.
- Rachor, R. E. Cizek, G. & J.Fitzgerald, S. M. (1996). Teachers’ assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2) ss.159-179.
- Richards, J.C & C. Lockshart. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Richards, J.C. (1989). *Beyond Training: Approaches to teacher education in language teaching. Perspectives: Working Papers of the Department of English* 1: 1-12. City Polytechnic of Hong Kong.
- Richards, J.C. (1990). Beyond Training: Approaches to teacher education in language teaching. *Journal of Language Teacher*, 14, 2, ss.3-8.
- (2002). *Theories and Teaching in Language Teaching*, ad. J.C Richards and W.A Renandya, 19-25. Cambridge Univ. Pres.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*. 104 (4). ss. 842-866.
- Sarivan, L.(2011). The Reflective Teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 11 (5). ss.195–199.
- Scalan, J.M. & Chernomas, W.M. (1997). Developing Reflective Teacher. *Journal of Advance Learning*. 25. ss.1138-1143.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books. Amerika Birleşik Devletleri.
- (1990). Reflective Action Model. *The journal of educating the reflective practitioner, San Francisco*.
- (1987). *Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Schweiker-Marra, K., Holmes J.H. Pula & J.J. Pula. (2003). Training promotes reflective thinking in Pre-Service Teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin* .
- Senemoglu, N. (2003). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (4). ss.154-193.
- Smith, E. (1999). Ten Years of Competency-based Training: The Experience of Accredited Training Providers in Australia. *International Journal of Training and Development*, 3 (2). ss.106-117.

- Serafini, F. (2002). *Reflective practice and learning*. Primary Voices K-6, 10(4). ss.2-7.
- Shapson, S. M. (1972). *Optimum Class Size? A Review of Literature*. Board of Education for Toronto.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32.
- Sprinthall, N; Reiman, A; & Theis-Sprinthall, L. (1996). Tacher professional development. In: Sikula. *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. New York.
- Şimşek, H. (2011). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:II, Sayı:1
- Tabachnick BG & Fidell LS. (2011). *Using multivariate statistics*. 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taggart, G. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*, by Germaine Taggart. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thiel, T. (1990). *Reflections on Critical Incidents*. Oxford Press.
- Thorpe, K (2004). Reflective Learning Journals: from Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5(3). ss.327-343.
- Tok Ş. (2008).Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtılmalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 33, Sayı 149. ss. 238-256. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Troyer, M.B. (1989). *The effects of Reflective Teaching and Supplemental Theoretical Component on Preservice Teachers' Reflectivity in Analysing Classroom Teaching Situation*. Doktora Tezi. Ohio State Üniversitesi.
- Ural, A. & Kılınç, İ.(2005). *Bilimsel Arasturma Süreci ve SPSS 'le Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Villar, L. (1995). Reflective teaching., *International Encyclopedia of teaching and teacher education* 7 (2). ss.178–183New York: Pergamon
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1). ss.67-88.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6. ss. 205-228.
- Wagner, K. (2006). Benefits of Reflective Practice. *Leadership*, 36 (2). ss. 30-32.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge.

- Walker, D. (1985). Writing and reflection. *Reflection: Turning Experience into Learning*, London:Kogan Page.
- Waters, M. (2005). *Schön and Reflective Practice*. Erişim Tarihi: 10/05/2012
<http://www.resources.scalingtheheights.com/Schon%20and%20Reflective%20Practice.htm>
- Weshah A.H. (2007). Training Pre-service Teacher Education on Reflective Practice in Jordanian Universities. *European Journal of Scientific Research* Cilt 18, Sayı 2. ss.576- 588.
- Whitehurst G.J. & Chingos M.M. (2011). Class Size: What Research Says and What it means for State Policy. *Brown Center on Education Policy at Brookings*. 5(6). ss.45-78.
- Wise, L. Spiegel, A.N. & Burning,R.H. (1999). Using Teacher Reflective Practice to Evaluate Professional Development in Mathematics and Science. *Journal of Teacher Education*. ss.42-50.
- Wolfensberger & diğerleri, (2010). The challenge of involvement in reflective teaching: Three case studies from a teacher education project on conducting classroom discussions on socio-scientific issues. *Teaching and Teacher Education* 26 714–721, Zürich, İsviçre.
- Wolf, K.(1992). Self- Assessment: The Reflective Practitioner. *State Board of Education,Department of Public Instruction*.
- Wubbels, Th. & Korthagen, F.A.J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching* 16(1). ss.29-43.
- Yelken, Y. T & Duban N. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2. ss.343 – 360
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Gözden Genişletilmiş Beşinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003) *Case study research. design and methods*. (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Yüksel S. (2007) Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Bahar 2007, Sayı 50. ss.321-345.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect*. Harvard Educational Review 56 (1). ss.23-48.

..... (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Zeichner, K. (1993). Connecting Genuine Teacher Development To Struggle For Social Justice. *Journal of Education for Teacher* , 19:1. ss.5- 16.

EK – 1. YANSITICI ÖĞRETİM TUTUM ÖLÇEĞİ

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşlarım,

Bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel gelişimin içerisinde yer alan yansıtıcı öğretime (reflektif öğretim) yaklaşımlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu anketin sonuçları bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırma verilerinin doğru olması için soruları lütfen içtenlikle cevaplandırınız.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Mithat KORUMAZ
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens.
Eğitim Bilimleri A.B.D

BÖLÜM I

Bay Bayan

Yaş :.....

Kaç yıldır İngilizce öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?

Hangi tür kurumda görev yapıyorsunuz?

Ortaöğretim () İlköğretim ()

Mezun olduğunuz fakülte

Eğitim Fakültesi() Fen-Edebiyat Fakültesi()

En son mezun olduğunuz program

- Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer

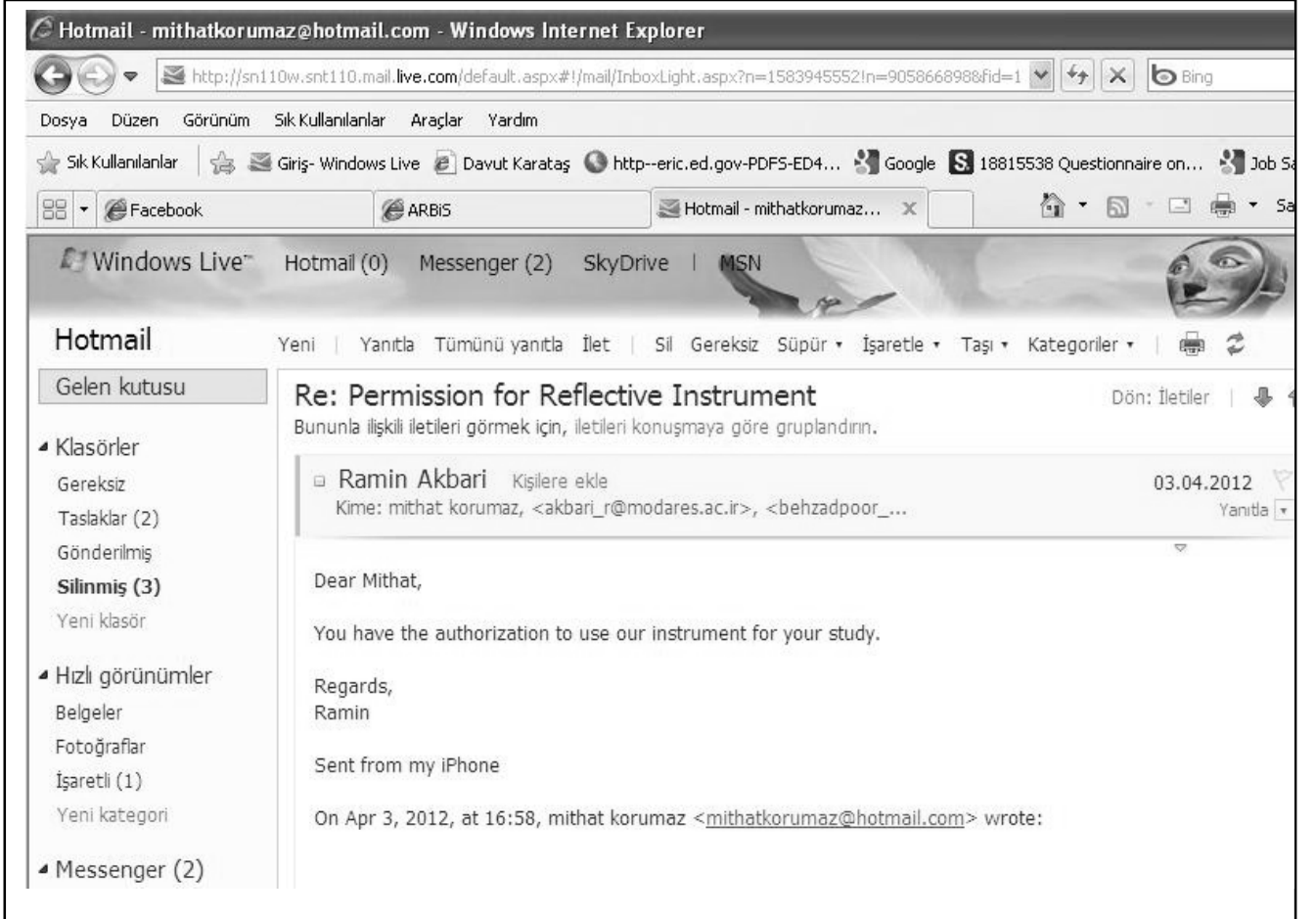
Haftalık ders yükünüz kaç saattir?

Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu nedir?

Genel Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1.Yaptığım öğretim ile ilgili istatistik verilerini içeren bir dosyam var.	5	4	3	2	1
2.Meslektaşlarımla sınıf içi deneyimlerimi paylaşır ve onlardan dönüt/tavsiye alırım.	5	4	3	2	1
3.Her dersten sonra planladığım etkinliklerin uygulanması ile ilgili her şeyi not eder ve meslektaşlarımla paylaşırım.	5	4	3	2	1
4. Teorik bilgilerimi ve pratik uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşırım.	5	4	3	2	1
5. Etkili uygulamalarla ilgili bilgi sahibi olmak için diğer öğretmenlerin derslerini izlerim.	5	4	3	2	1
6. Meslektaşlarımla derslerimi izlemelerini ve performansıyla ilgili yorum yapmalarını isterim.	5	4	3	2	1
7. Etkili İngilizce öğretimi ile ilgili kitap ve makaleleri takip ederim.	5	4	3	2	1
8. Öğretme-öğrenme ile ilgili seminer, konferans ve toplantılara katılırım.	5	4	3	2	1
9. Sınıf içi deneyimlerimi kayıt altına alırım.	5	4	3	2	1
10. Mesleğimle ilgili süreli yayınları ve internet üzerinden gelişmeleri takip ederim.	5	4	3	2	1
11. Sınıflarımda öğrenme-öğretme süreçlerini daha iyi anlayabilmek için küçük çaplı araştırma çalışmaları yaparım.	5	4	3	2	1
12. Sınıf içi durumları potansiyel araştırma konusu olarak görür ve bu durumları incelerim / irdelerim.	5	4	3	2	1
13. Öğrencilerimin önceliklerini ve öğrenme stillerini anlamak için onlarla konuşurum.	5	4	3	2	1
14. Öğrencilerin aileleri, geçmiş yaşantıları, ilgileri, beğenileri ve yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	5	4	3	2	1

15. Öğretim uygulamalarımla ilgili öğrencilerin fikirlerini alırım.	5	4	3	2	1
16.Öğretim yöntemimi etkileyen teorik felsefenin farkındayım.	5	4	3	2	1
17.Öğretmenliğime etki eden tüm geçmiş yaşantılarımın farkındayım.	5	4	3	2	1
18. Öğretmenlik mesleğinin anlamının ve öneminin farkındayım.	5	4	3	2	1
19.İngilizce Öğretim becerilerimle ilgili olarak beni memnun eden becerilerimin farkındayım.	5	4	3	2	1
20.Öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	5	4	3	2	1
21.Öğrenciliğim de model aldığım öğretmenlerimin şu anki uygulamalarımla üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkındayım.	5	4	3	2	1
22.Sınıf içi uygulamalarımda meydana gelen tutarsızlıkların ve uyuşmazlıkların farkındayım.	5	4	3	2	1
23.Sosyal adaletsizliğin olduğu olayları tahlil eder ve bu durumu sınıflarımda paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
24. Cinsiyet ayrımı, ayrımcılık ve yoksullukla mücadele gibi sorunların aşılmasında öğrencilerime yeterlilik kazandırmaya çalışıyorum.	5	4	3	2	1
25.Derslerimde AIDS, yaşlılık, kadınlara ve azınlıklara karşı ayrımcılık ve yoksulluk gibi konuları gündeme getiririm.	5	4	3	2	1
26.Eğitimin/öğretimin politik işlevinin farkındayım.	5	4	3	2	1
27. Sınıflarımda hoşgörü ve demokrasiyi arttıracak yollar ararım.	5	4	3	2	1
28. Öğrencilerimin başarısına etki eden ırk, cinsiyet, sosyal sınıf değişkenlerinin farkındayım.	5	4	3	2	1
29. Sınıf içinde öğretimime etki edebilecek sosyal olayları kendi başıma sorgularım.	5	4	3	2	1

EK – 2. Ölçme Aracının kullanılması için izin belgesi



EK – 3.

1. Ölçme Aracına İlişkin İstatistiksel Sonuç Tablosu

Kadın – Erkek Öğretmenler Arası Mann Withney U testi

Ranks				
	CINSİYET	N	Mean Rank	Sum of Ranks
TOPLAM	ERKEK	38	45,47	1728,00
	KADIN	68	57,99	3943,00
	Total	106		

Test Statistics ^a	
	TOPLAM
Mann-Whitney U	987,000
Wilcoxon W	1,728E3
Z	-2,011
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044

a. Grouping Variable: CINSİYET

2. Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM	ILKOGRETIM	79	1,1000 E2	15,12342	1,70152
	ORTAOGRETIM	27	1,1096 E2	12,98366	2,49871

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOPLAM	Equal variances assumed	1,653	,201	-,296	104	,768	-,96296	3,25868	-7,42505	5,49912
	Equal variances not assumed			-,319	51,978	,751	-,96296	3,02303	-7,02917	5,10325

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT1	ILKOGRETIM	79	19,8861	4,19397	,47186
	ORTAOGRETIM	27	19,2963	3,42855	,65983

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT1	Equal variances assumed	3,084	,082	,659	104	,512	,58978	,89534	-1,18570	2,36526
	Equal variances not assumed			,727	54,630	,470	,58978	,81118	-1,03612	2,21568

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT2	ILKOGRETIM	79	20,6203	4,47014	,50293
	ORTAOGRETIM	27	20,3704	4,24398	,81676

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT2	Equal variances assumed	,121	,729	,254	104	,800	,24988	,98414	-1,70171	2,20147
	Equal variances not assumed			,261	47,193	,796	,24988	,95918	-1,67953	2,17930

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT3	ILKOGRETIM	79	11,6329	2,07659	,23363
	ORTAOGRETIM	27	11,7778	1,88788	,36332

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT3	Equal variances assumed	,634	,428	-,320	104	,750	-,14487	,45277	-1,04273	,75300
	Equal variances not assumed			-,335	49,147	,739	-,14487	,43196	-1,01286	,72312

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT4	ILKOGRETIM	79	30,3418	3,81591	,42932
	ORTAOGRETIM	27	31,5556	3,21455	,61864

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT4	Equal variances assumed	1,987	,162	-1,482	104	,141	-1,21378	,81920	-2,83830	,41073
	Equal variances not assumed			-1,612	52,978	,113	-1,21378	,75302	-2,72416	,29659

Group Statistics

KURUMTUR		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT5	ILKOGRETIM	79	27,5190	4,40530	,49564
	ORTAOGRETIM	27	27,9630	3,75686	,72301

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT5	Equal variances assumed	1,469	,228	-,468	104	,641	-,44398	,94798	-2,32385	1,43590
	Equal variances not assumed			-,506	52,327	,615	-,44398	,87658	-2,20270	1,31475

3. Mezun Olunan Fakülte Türü T-Testi Sonuçları

Group Statistics

FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM EGITIM	82	1,1099 E2	14,88349	1,64361
FENEDEBİYAT	24	1,0771 E2	13,34974	2,72500

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
TOPLAM	Equal variances assumed	2,366	,127	,971	104	,334	3,27947	3,37869	-3,42060	9,97955
	Equal variances not assumed			1,031	41,229	,309	3,27947	3,18231	-3,14625	9,70519

Group Statistics

FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT1 EGITIM	82	20,0000	3,91578	,43243
FENEDEBİYAT	24	18,8333	4,25969	,86950

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
BOYUT1	Equal variances assumed	,157	,692	1,259	104	,211	1,16667	,92702	-,67165	3,00499
	Equal variances not assumed			1,201	35,173	,238	1,16667	,97110	-,80442	3,13775

Group Statistics

FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT2 EGITIM	82	20,6951	4,55065	,50253
FENEDEBİYAT	24	20,0833	3,86643	,78923

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
BOYUT2	Equal variances assumed	2,264	,135	,598	104	,551	,61179	1,02313	-1,41711	2,64069
	Equal variances not assumed			,654	43,405	,517	,61179	,93564	-1,27461	2,49818

Group Statistics

	FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT3	EGITIM	82	11,8293	2,06562	,22811
	FENEDEBİYAT	24	11,1250	1,80127	,36768

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT3	Equal variances assumed	,015	,904	1,510	104	,134	,70427	,46652	-,22086	1,62939
	Equal variances not assumed			1,628	42,332	,111	,70427	,43269	-,16874	1,57728

Group Statistics

	FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT4	EGITIM	82	30,9390	3,66952	,40523
	FENEDEBİYAT	24	29,6667	3,69096	,75341

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT4	Equal variances assumed	,048	,827	1,492	104	,139	1,27236	,85273	-,41864	2,96335
	Equal variances not assumed			1,487	37,345	,145	1,27236	,85548	-,46047	3,00518

Group Statistics

	FAKTUR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT5	EGITIM	82	27,5244	4,25202	,46956
	FENEDEBİYAT	24	28,0000	4,25288	,86811

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT5	Equal variances assumed	,000	,988	-,482	104	,631	-,47561	,98686	-,243259	1,48137
	Equal variances not assumed			-,482	37,515	,633	-,47561	,98697	-,247447	1,52325

4. Yoğunluk Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Group Statistics

YOGUNLUK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM AZ YOGUN	30	1,1030 E2	12,61676	2,30350
YOGUN	76	1,1022 E2	15,32980	1,75845

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOPLAM	Equal variances assumed	3,185	,077	,024	104	,981	,07632	3,15320	-6,17659	6,32922
	Equal variances not assumed			,026	64,216	,979	,07632	2,89797	-5,71267	5,86530

Group Statistics

YOGUNLUK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT1 AZ YOGUN	30	19,9667	3,71839	,67888
YOGUN	76	19,6447	4,13345	,47414

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT1	Equal variances assumed	,474	,493	,371	104	,711	,32193	,86722	-1,39780	2,04166
	Equal variances not assumed			,389	58,783	,699	,32193	,82806	-1,33515	1,97901

Group Statistics

YOGUNLUK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT2 AZ YOGUN	30	19,9333	4,27449	,78041
YOGUN	76	20,8026	4,44528	,50991

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT2	Equal variances assumed	,230	,633	-,917	104	,361	-,86930	,94836	-2,74993	1,01133
	Equal variances not assumed			-,932	55,159	,355	-,86930	,93223	-2,73740	,99881

Group Statistics

YOGUNLU K		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT3	AZ YOGUN	30	12,1667	1,68325	,30732
	YOGUN	76	11,4737	2,11958	,24313

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT3	Equal variances assumed	2,749	,100	1,601	104	,112	,69298	,43285	-,16537	1,55134
	Equal variances not assumed			1,768	66,578	,082	,69298	,39186	-,08927	1,47524

Group Statistics

YOGUNLU K		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT4	AZ YOGUN	30	31,0333	3,03410	,55395
	YOGUN	76	30,5000	3,93446	,45131

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT4	Equal variances assumed	1,961	,164	,668	104	,506	,53333	,79897	-1,05104	2,11771
	Equal variances not assumed			,746	68,591	,458	,53333	,71452	-,89225	1,95892

Group Statistics

YOGUNLU K		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT5	AZ YOGUN	30	27,2000	4,43653	,81000
	YOGUN	76	27,8026	4,17299	,47867

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BOYUT5	Equal variances assumed	,009	,923	-,658	104	,512	-,60263	,91597	-2,41904	1,21378
	Equal variances not assumed			-,641	50,415	,525	-,60263	,94086	-2,49202	1,28676

5. Program Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM LISANS	89	1,1110 E2	14,73481	1,56189
YUKSEK	17	1,0576 E2	13,06010	3,16754

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
TOPLAM	Equal variances assumed	1,077	,302	1,391	104	,167	5,33642	3,83526	-2,26905	12,94188	
	Equal variances not assumed			1,511	24,463	,144	5,33642	3,53168	-1,94532	12,61816	

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT1 LISANS	89	20,0562	4,06023	,43038
YUKSEK	17	18,0588	3,32548	,80655

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
BOYUT1	Equal variances assumed	2,045	,156	1,907	104	,059	1,99736	1,04713	-,07913	4,07385	
	Equal variances not assumed			2,185	26,025	,038	1,99736	,91419	,11829	3,87642	

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT2 LISANS	89	20,7528	4,55093	,48240
YUKSEK	17	19,5294	3,39333	,82300

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
BOYUT2	Equal variances assumed	2,372	,127	1,052	104	,295	1,22340	1,16270	-1,08229	3,52908	
	Equal variances not assumed			1,282	28,276	,210	1,22340	,95396	-,72985	3,17664	

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT3 LISANS	89	11,7416	1,99162	,21111
YUKSEK	17	11,2941	2,20127	,53389

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
BOYUT3	Equal variances assumed	,077	,782	,835	104	,406	,44746	,53607	-,61559	1,51050
	Equal variances not assumed			,779	21,300	,444	,44746	,57411	-,74545	1,64036

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT4 LISANS	89	30,8202	3,60732	,38238
YUKSEK	17	29,7647	4,13112	1,00194

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
BOYUT4	Equal variances assumed	1,044	,309	1,080	104	,283	1,05552	,97742	-,88275	2,99379
	Equal variances not assumed			,984	20,919	,336	1,05552	1,07243	-1,17524	3,28628

Group Statistics

PROGT UR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BOYUT5 LISANS	89	27,7303	4,14993	,43989
YUKSEK	17	27,1176	4,76815	1,15645

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
BOYUT5	Equal variances assumed	,535	,466	,545	104	,587	,61269	1,12516	-1,61854	2,84392
	Equal variances not assumed			,495	20,886	,626	,61269	1,23729	-1,96124	3,18662

6. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre One-way ANOVA Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

TOPLAM

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,241	4	101	,070

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	425,663	4	106,416	,493	,741
Within Groups	21815,959	101	216,000		
Total	22241,623	105			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: TOPLAM

	(I) KIDEM	(J) KIDEM	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	DENEYIMSIZ	AZ DENEYIMLI	1,59655	4,27180	,996	-10,2691	13,4622
		ORTADENEYIM	,81765	4,84828	1,000	-12,6493	14,2846
		DENEYIMLI	-1,83846	5,23597	,997	-16,3823	12,7053
		COK DENEYIMLI	-3,48519	4,33589	,929	-15,5289	8,5585
	AZ DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	-1,59655	4,27180	,996	-13,4622	10,2691
		ORTADENEYIM	-,77890	4,48933	1,000	-13,2488	11,6910
		DENEYIMLI	-3,43501	4,90547	,956	-17,0608	10,1908
		COK DENEYIMLI	-5,08174	3,93043	,696	-15,9992	5,8357
	ORTADENEYIM	DENEYIMSIZ	-,81765	4,84828	1,000	-14,2846	12,6493
		AZ DENEYIMLI	,77890	4,48933	1,000	-11,6910	13,2488
		DENEYIMLI	-2,65611	5,41491	,988	-17,6969	12,3847
		COK DENEYIMLI	-4,30283	4,55037	,878	-16,9423	8,3366
	DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	1,83846	5,23597	,997	-12,7053	16,3823
		AZ DENEYIMLI	3,43501	4,90547	,956	-10,1908	17,0608
		ORTADENEYIM	2,65611	5,41491	,988	-12,3847	17,6969
		COK DENEYIMLI	-1,64672	4,96138	,997	-15,4278	12,1344
	COK DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	3,48519	4,33589	,929	-8,5585	15,5289
		AZ DENEYIMLI	5,08174	3,93043	,696	-5,8357	15,9992
		ORTADENEYIM	4,30283	4,55037	,878	-8,3366	16,9423
		DENEYIMLI	1,64672	4,96138	,997	-12,1344	15,4278
Scheffe	DENEYIMSIZ	AZ DENEYIMLI	1,59655	4,27180	,998	-11,8082	15,0013
		ORTADENEYIM	,81765	4,84828	1,000	-14,3961	16,0314
		DENEYIMLI	-1,83846	5,23597	,998	-18,2687	14,5918
		COK DENEYIMLI	-3,48519	4,33589	,957	-17,0910	10,1207
	AZ DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	-1,59655	4,27180	,998	-15,0013	11,8082
		ORTADENEYIM	-,77890	4,48933	1,000	-14,8663	13,3084
		DENEYIMLI	-3,43501	4,90547	,974	-18,8282	11,9581
		COK DENEYIMLI	-5,08174	3,93043	,795	-17,4153	7,2518
	ORTADENEYIM	DENEYIMSIZ	-,81765	4,84828	1,000	-16,0314	14,3961
		AZ DENEYIMLI	,77890	4,48933	1,000	-13,3084	14,8663
		DENEYIMLI	-2,65611	5,41491	,993	-19,6479	14,3357
		COK DENEYIMLI	-4,30283	4,55037	,925	-18,5817	9,9760
	DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	1,83846	5,23597	,998	-14,5918	18,2687
		AZ DENEYIMLI	3,43501	4,90547	,974	-11,9581	18,8282
		ORTADENEYIM	2,65611	5,41491	,993	-14,3357	19,6479
		COK DENEYIMLI	-1,64672	4,96138	,999	-17,2154	13,9219
	COK DENEYIMLI	DENEYIMSIZ	3,48519	4,33589	,957	-10,1207	17,0910
		AZ DENEYIMLI	5,08174	3,93043	,795	-7,2518	17,4153
		ORTADENEYIM	4,30283	4,55037	,925	-9,9760	18,5817
		DENEYIMLI	1,64672	4,96138	,999	-13,9219	17,2154

TOPLAM

		N	Subset for alpha = 0.05
KIDEM			1
Tukey HSD ^a	AZ DENEYIMLI	29	108,1034
	ORTADENEYIM	17	108,8824
	DENEYIMSIZ	20	109,7000
	DENEYIMLI	13	111,5385
	COK DENEYIMLI	27	113,1852
	Sig.		,817
Scheffe ^a	AZ DENEYIMLI	29	108,1034
	ORTADENEYIM	17	108,8824
	DENEYIMSIZ	20	109,7000
	DENEYIMLI	13	111,5385
	COK DENEYIMLI	27	113,1852
	Sig.		,884

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.435.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mithat KORUMAZ

Doğum Tarihi : 08/07/1986

Doğum Yeri : Karaman

Yabancı Diller : İngilizce (C1) , Almanca (A1)

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Eğitim Bilimleri Bölümü. A1019

Telefon : 539.818 92 12

E-Posta : mithatkorumaz@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2009-2012 : Yüksek Lisans Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens.- Eğitim Bilimleri
Eğitim Programları ve Öğretim ABD - Bursa

2004-2008 : Lisans Uludağ Üniversitesi – İngiliz Dili Eğitimi ABD - Bursa

2000-2004 : Lise Gemlik Celal Bayar Anadolu Lisesi - Gemlik

1993-2000 : İlköğretim TSO Gazi İlköğretim Okulu - Gemlik

İŞ DENEYİMİ

2012 – Halen : Yıldız Teknik Üniversitesi – Eğitim Bilimleri - Araştırma Görevlisi - İstanbul

2010 – 2012 : Gemlik Lisesi – İngilizce Öğretmeni - Bursa

2008 – 2010 : Şehit Öğretmen Kubilay Lisesi – İngilizce Öğretmeni - Bursa

