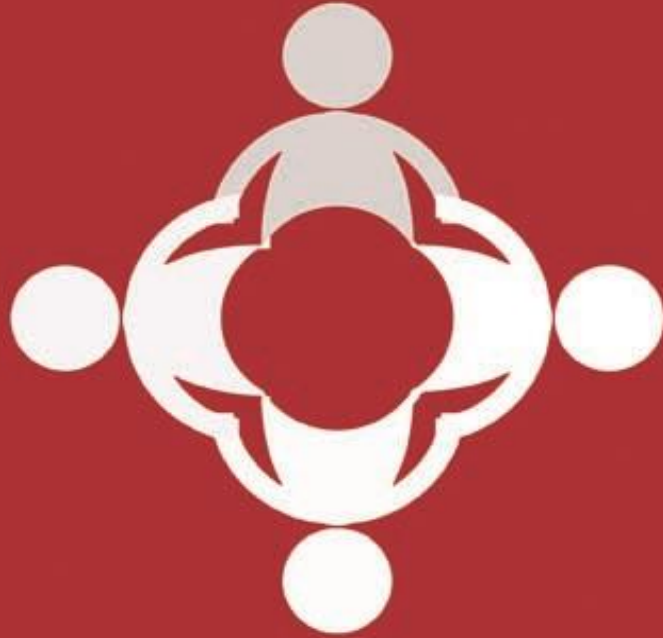


ISSN: 1300-7432

**TIJSEG** Turkish International Journal of Special  
Education and Guidance & Counselling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

**Turkish International  
Journal of  
Special Education  
and  
Guidance & Counselling**

*ISSN: 1300-7432*

**DECEMBER 2019**

**Volume 8 – Issue 2**

Prof. Dr. Hakan Sarı  
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin  
Prof. Dr. Ömer Üre  
**Editors**

***Copyright © 2019***

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Hakan Sarı - TIJSEG Editor – Konya - Türkiye

## **Message from the Editor**

I am very pleased to publish second issue in 2019. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Hakan Sari  
**Editor**

## **Editors**

- PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)  
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

## **Editorial Board**

- PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)  
PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)  
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)  
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)  
PhD. Behiye Akacan, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)  
PhD. Gürsen Topses, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)  
PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)  
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)  
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)  
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)  
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)  
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Oğuz Gürsel, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)  
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)  
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (Ege University, Turkey)  
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)  
PhD. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)  
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)  
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)  
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

# Vol 8, No 2 (2019)

## Table of Contents

### Articles

Message from the Editor

*Prof. Dr. Hakan SARI (Editor)*

TIJSEG - Volume 8 - Issue 2 2019 The complete issue

*TIJSEG - Volume 8 - Issue 2 2019 The complete issue*

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL KARAR VERME  
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL UYGULAMASI

*Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ, Sefer ADA, Z. Nurdan BAYSAL*

ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK VE OKUL TERKİ

*Nejat İRA, Tuğçe G. ÇETİN, Miray DOĞAN*

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN  
İNCELENMESİ

*Özge YILDIRIM, Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ*



## İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL KARAR VERME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL UYGULAMASI<sup>1</sup>

### A MODEL APPLICATION FOR DEVELOPMENT OF COGNITIVE DECISION MAKING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 4TH CLASS STUDENTS

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

Dr., İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ARGE Birimi, Fatih-İstanbul

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8135-0242>

[burcudemirbasnemli@gmail.com](mailto:burcudemirbasnemli@gmail.com)

Sefer ADA

Prof. Dr., Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü, Pendik-İstanbul

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8558-7546>

[seferada@gedik.edu.tr](mailto:seferada@gedik.edu.tr)

Z. Nurdan BAYSAL

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kadıköy-İstanbul

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3548-1217>

[znbaysal@marmara.edu.tr](mailto:znbaysal@marmara.edu.tr)

**Received Date:** 14-09-2019

**Accepted Date:** 28-10-2019

**Published Date:** 31-12-2019

#### Öz

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine karar verme becerilerinin öğretimini yapmak için geliştirilen modelin sınıf içi uygulama sürecinde nasıl işlediğini tespit etmektir. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiş, İstanbul İli Arnavutköy İlçesi'ndeki bir devlet okulunun dördüncü sınıflarından birinde yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları düşük bulunmuştur. Model uygulandıktan sonra; öğrencilerin karar verme beceri algılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Terimler:** Beceri, karar verme becerisi, bilişsel karar verme, model.

#### Abstract

The aim of the research is to determine how the model developed to teach decision making skills to the fourth grade students in the classroom application process. The study was designed as an action research and was conducted in one of the fourth grade of a public school in the Arnavutköy district of İstanbul. The findings of the study are as follows: Before applying the model, students' perceptions of decision-making skills were found to be low. After the model was applied, it was concluded that students' perceptions of decision making skills increased.

**Keywords:** Skill, decision making skill, cognitive decision making, model.

#### GİRİŞ

İnsanın günlük yaşamda fazla önem vermeden alışkanlık olarak yaptığı eylemler düşünme ürünü olarak meydana gelmektedir. Düşünme kişinin doğumu ile birlikte başlayıp yaşamı boyunca devam eden bir özelliktir (MEB, 2007). Günümüzde eğitimde düşünebilen bireyler yetiştirilmek istenmekte ve üst düzey düşünmenin öğretimi önemsenmektedir (Çelikkaya, 2011). Bu açıdan

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Sefer ADA ve Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL danışmanlığında yürütülen Dr. Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ tarafından hazırlanan "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Uygulaması" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.



değerlendirildiğinde kişilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Belirtilen gelişim ise eğitim ile mümkün olmaktadır (Güneş, 2012).

Literatür incelendiğinde, düşünme becerileri farklı şekillerde tanımlanmaktadır. De Bono (1978)'ya göre düşünme tek bir beceriyi içermemekte içinde karar vermenin de yer aldığı birçok süreci içermektedir. Buradan hareketle düşünmenin içinde yer alan becerilerden biri olan **karar verme** becerisinin üst düzey düşünme becerisi olduğu, dolayısıyla geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmesi önemsenmektedir denilebilir. Bu bağlamda karar verme becerisi; olaylar ile ilgili ihtimalleri hesaplayarak iki ya da ikiden fazla seçenektan birini seçme süreci, yeteneği veya bu amaçla kullanılan yöntemdir (Budak, 2000).

Doğru karar vermek kişinin hayatını olumlu etkilerken; yanlış kararlar vermek olumsuz yönde etkiler ve kişinin mutsuz olmasına neden olabilir (Üngüren, 2011). Karar vermenin tüm yaşam boyunca kullanılan bir beceri olduğu düşünüldüğünde ve Üngüren (2011)'in yukarıda belirttiği gibi yanlış kararların kişinin hayatına olumsuz etkileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda karar verme becerisinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle doğru kararlar verilebilmesi için bu becerinin bireylere kazanmaları gereken yaş döneminde kazandırılması daha doğru görülmektedir.

## İLGİLİ LİTERATÜR

Günlük hayatta bireyler sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşabilirler. Böyle durumlarda bireyden beklenen sağlıklı kararlar vermesidir (Kökdemir, 2003). Karar verme, bilinçli davranışlar sergileyen her insanın karşı karşıya olduğu (Kardaş, 2013), ve yaşamında her dönem karşılaşabileceği bir durum olarak düşünülebilir. Ancak karar vermenin aniden ortaya çıkan bir durum olduğu düşünülmemelidir. Bir ihtiyaç, bir gereksinim veya bir problemle karşılaşıldığında ortaya çıkan en sonunda da değerlendirmenin olduğu karmaşık bir süreçtir (Ada ve Baysal, 2012). Günlük hayat karar vermeyi gerektirecek pek çok durumla doludur ve karar verme farklı tanımları yapılabilen bir konu olan beceridir.

Alan yazında karar verme becerisi ile ilgili çeşitli tanımların olduğu göze çarpmaktadır. Bu tanımlardan bazıları incelendiğinde; Budak ve Budak (2004)'a göre; seçenekler arasından birini tercih etmektir. Baysal (2009)'a göre karar verme; var olan seçeneklerden belirli kriterlere göre seçim yapmaktır. Eren (2009)' e göre karar verme ise; çeşitli amaçlara ulaştıracak yollar, imkanlar, araçlar arasından seçim yapma ile ilgili süreçlerin toplamıdır.

Ayrıca karar verme ile ilgili şöyle tanımlara da rastlamak mümkündür: Belirlenen amaç doğrultusunda gerekli bilginin toplanıp, değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve amaca uygun olan seçeneğin seçilmesidir (Güçray, 2003). Presseisen (1991)' e göre ise; karar verme temel düşünme sürecini kullanarak, konu ile ilgili bilgi toplama, alternatif seçenekleri belirleme, ek bilgiye ihtiyaç duyulup duyulmadığına bakarak seçenekleri kıyaslama ve en iyi seçeneği seçerek karar vermek ve kararını doğrulamaktır (akt. Kardaş, 2013). Yapılan bu tanımlar incelendiğinde ortak bazı noktaları olduğu görülmüştür. Buna göre karar verme; **“bir problemi çözmek için gerekli bilginin toplanarak çözüme yönelik birden fazla seçeneğin oluşturulması ve seçenekler arasında karşılaştırmalar yapıp problemi çözebilecek en uygun seçeneğin seçilmesi ve uygulanması sürecidir”** şeklinde tanımlanabilir.

Eğitimin temel amaçlarından birinin çocuklara günlük hayatlarında işe yarayacak ve yaşamı kolaylaştırıcı beceriler kazandırmak olduğu düşünülmektedir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Bu nedenle günlük yaşamda sıkça kullanmak durumunda kalınan karar verme becerisinin önemi yadsınamaz denilebilir.





Karar verme bireyin karşılaştığı anlık bir olay şeklinde düşünülebilir, ancak anlık bir olay olmamakla birlikte belirli bir zaman alan faaliyet yani süreç olarak değerlendirilmelidir (Hansson, 2005). Fakat karar verme için herkes tarafından bilinen tek bir süreç yoktur. Bu süreç ve sürecin basamakları farklı koşullara, konulara, çevreye, kişiye göre değişebilir (Akaytay, 2004). Bu nedenle literatür incelendiğinde mantık çerçevesi aynı olmak koşuluyla farklı sayıda ve isimde basamaklara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları incelenecek olursa:

✓ Kardaş (2013) 'a göre karar verme süreci:

1. Problemi tanıyıp, tanımlamak,
2. Seçenekler oluşturmak,
3. Kararı ortaya koymak,
4. Kararı oluşturarak geçerliliğini değerlendirmek.

✓ Sarıkaya (2013)'ya göre karar verme süreci:

1. Amacı belirleyerek sorunu tanımlamak,
2. Amaç veya sorun ile ilgili bilgi toplamak,
3. Alternatifleri belirlemek,
4. Alternatifleri incelemek ve değerlendirmek,
5. En uygun alternatifi seçmek ve değerlendirmek,
6. Kararı uygulamak ve sonucunu değerlendirmek.

✓ Glickman (2004)'a göre karar verme süreci:

1. Problemi tanımlama.
2. Karar verilecek zaman aralığını belirleme
3. Çözüm seçenekleri araştırma-bulma
4. Gerçekçi olmayan seçenekleri eleme
5. Seçeneklerin sonuçlarını inceleme
6. Puanlama yaparak seçenekleri değerlendirme.
7. En faydalı seçeneği seçme

Yukarıda yer alan karar verme süreçleri ve basamakları incelendiğinde bazı farklılıklar olmakla birlikte sürecin ortak temellere dayandığı görülebilir. Bu durumda basamak sayıları araştırmacılara göre farklılaşsa da karar verme sürecinin ortak aşamaları içerdiğinden söz edilebilir. Ayrıca uzmanlarla yapılan görüşmeler sonunda ilkökul öğrencilerinin yaş grubu ve gelişim özellikleri de dikkate alındığında ilk sınıflar için (birinci ve ikinci sınıflar) dört basamaklı, üst sınıflar için ise (üçüncü ve dördüncü sınıflar) beş basamaklı karar verme sürecinin daha uygun olduğu fikri hakim olmuştur. Uzmanlar, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine karar verme sürecini beş basamakta sunmayı daha uygun bulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada yukarıda belirtilen ortak aşamaların beş karar verme basamağı şeklinde sunulmasına ve karar verme sürecinin beş basamaklı bir yapıda verilmesine karar verilmiştir. Bu basamaklar incelenecek olursa:

- **Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,**
- **Bilgi toplama,**
- **Çözüm seçenekleri üretme,**
- **Karar verme,**
- **Kararı uygulama ve değerlendirme.**

Araştırmada kullanılan ölçme aracı (İlkökul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği) ve model (Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli) de esas alınan süreç basamakları doğrultusunda geliştirilmiştir.



## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine karar verme becerilerinin öğretimini yapmak için geliştirilen modelin sınıf içi uygulama sürecinde nasıl işlediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı da sürece dahil olmuştur. Bu nedenle araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir.

Eylem araştırması, uygulama sürecinde bulunan uygulayıcının kendisi veya başka bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği, süreçte ortaya çıkan veya var olan problemlerin çözülmesi için veri toplama ile analiz etmeyi içeren nicel ve nitel yaklaşımların da kullanıldığı bir araştırma modelidir. Ulaşılan bulguların genellenebilirlik durumu söz konusu değildir, çünkü eylem araştırmalarında; “her ortam kendine özgüdür” ilkesi esas alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.295).

### Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı

Bu araştırma, İstanbul İli Arnavutköy İlçesi’ndeki bir devlet okulunun dördüncü sınıflarından birinde yürütülmüştür. Uygulamaların tamamı üç katlı yirmi beş derslikli bir ilkökulün üçüncü katında bulunan dördüncü sınıflardan C şubesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfın seçilmesinin sebebi öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirmek için daha fazla çaba sarf etmesi, araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeleri, bu anlamda süreçte öğrencilerin ve öğretmenin daha rahat olacağı ve işbirliği ile tartışmanın daha fazla yapılabileceği izlenimidir. Sınıfta bulunan donanım özellikleri standart devlet okulları kriterlerindedir.

### Araştırmanın Katılımcıları ve Araştırma Süreci

Araştırmanın katılımcıları; öğrenciler, araştırmacı, uygulayıcı (öğretmen) ile geçerlik ve güvenilirlik komitesidir.

Araştırmaya başlamadan önce alan yazın taraması yapılmış ve yapılan taramalar sonunda; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç bölümden oluşan eylem planı hazırlanmıştır.

**Uygulama öncesinde**, uygulanacak model ve uygulama okulu belirlenmiştir.

**Uygulama sırasında**, ders içerikleri uygulayıcı ile gözden geçirilmiştir. Ders sonrasında ise komite ile dersin değerlendirilmesi yapılarak eksikler veya hatalar belirlenmiş, bir sonraki uygulamada benzer hata veya eksikliklere yer verilmemiştir.

**Uygulama sonrasında ise**, veriler sınıflandırılmış, verilerin ayrıntılı dökümü ve analizi yapılmış, geçerlik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak da bulguların tanımlanması ve yorumuna yer verilmiştir.

Ders içerikleri öğrencilerde karar verme beceri algılarını geliştirmek amacıyla planlanan etkinliklerle oluşturulmuştur. Bu amaçla ilk olarak karar verme becerisini geliştirmeye yönelik aşamalar belirlenmiştir. Belirlenen bu aşamalar literatürde belirtildiği üzere şu şekildedir:

1. Aşama: Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,
2. Aşama: Bilgi toplama,
3. Aşama: Çözüm seçenekleri üretme,
4. Aşama: Karar Verme,
5. Aşama: Kararı uygulama ve değerlendirme.

Belirlenen aşamalar içeriklerin ve modelin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Her bir aşamanın alt aşamaları belirlenmiş ve uygulama süreci şekillendirilmiştir. Model “**Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli**” şeklinde isimlendirilmiştir. Oturumlar, oturum konuları, ders saatleri, modelin aşamaları belirlendikten sonra ise her bir derste hangi aşama üzerinde durulacağı belirlenmiş ve ders içerikleri bu doğrultuda netleştirilmiştir.



## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında, Ada, Baysal ve Demirbaş Nemli (2017) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”; nitel verilerin toplanmasında ise; “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik ve güvenilirlik komitesi toplantı tutanakları ile öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 Paket Programı kullanılarak; frekans ve yüzde hesaplanmış; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup t testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem doğrultusunda elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## BULGULAR

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi ile İlgili Bulgular

### Model Uygulanmadan Önce Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarına Yönelik Mevcut Durum Nedir?

Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algılarını belirlemeye yönelik uygulanan ölçek ile ilgili analizler Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği öntest puanları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktör Numaraları	Alt Faktörler	Max	Min	x	Ss
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	16	7	12,38	2,48
Faktör-2	Bilgi Toplama	16	9	13,41	2,37
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	16	8	12,86	2,57
Faktör-4	Karar Verme	12	3	8,52	2,84
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	8	5	6,34	1,04
	<b>TOPLAM</b>	<b>68</b>	<b>35</b>	<b>53,52</b>	<b>8,06</b>

Tablo 1.’e göre ölçek öntest puanlarının aritmetik ortalamasının 53,52 standart sapmasının 8,06 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri de ayrı ayrı incelendiğinde; “**Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama**” alt faktörü için aritmetik ortalamasının 12,38 standart sapmanın 2,48 olduğu, “**Bilgi Toplama**” alt faktörü için aritmetik ortalamasının 13,41 standart sapmanın 2,37 olduğu, “**Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme**” alt faktörü için aritmetik ortalamasının 12,86 standart sapmanın 2,57 olduğu, “**Karar Verme**” alt faktörü için aritmetik ortalamasının 8,52 standart sapmanın 2,84 olduğu, “**Kararı Uygulama ve Değerlendirme**” alt faktörü için ise aritmetik ortalamasının 6,34 standart sapmanın 1,04 olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puanın 68 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karar verme beceri algılarının ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. “**Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama**”, “**Bilgi Toplama**” ve “**Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme**” alt faktörlerinden alınabilecek maksimum puanın 16 olduğu, “**Karar Verme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 12 olduğu ve “**Kararı Uygulama ve Değerlendirme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin her bir alt faktörden aldığı puanların da ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.



Vaka analiz formundan elde edilen bulgular *Tablo 4.2. 'de yer almaktadır.*

Tablo 2 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na (önteste) göre karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	Bilgi Toplama	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	Karar Verme	Kararı Uygulama ve Değerlendirme
Ön Test (f)	11	0	5	5	2
Ön Test (%)	37,9	0	17,2	17,2	6,9

Tablo 2’de yer alan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri basamaklara göre şu şekildedir: Öğrencilerden % 37,9 (n=11)’u “Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağını gerçekleştirirken, “Bilgi Toplama” basamağını gerçekleştiren öğrenci bulunmamaktadır. “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağını öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, “Karar Verme” basamağını öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağını ise öğrencilerin % 6,9 (n=2)’u gerçekleştirmiştir. Genel olarak bakıldığında karar verme sürecinin basamaklarına ilişkin öğrencilerin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda yukarıda belirtilen basamaklarla ilgili yer alan sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; ilk basamak olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” da; “Ali’nin karşılaştığı problem nedir?” sorusu sorulmuştur. Soruya doğru cevap veren öğrenciler sınıfın % 37,9 (n=11)’u dur. Öğrencilerin çoğu belirtilen problemi hissedememiş, sınırlandıramamış ve doğru bir şekilde tanımlayamamıştır.

Soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir.

“Öğretmenin dikkatini çekmişti.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Ali sınıfta sürekli ayağa kalkıyor. Ali’nin öğretmeni hemen Ali’nin ailesine haber vermiş. Ali’yi hemen doktora götürmüş.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda yer almaktadır.

“Arkadaşının Ali ile alay etmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Taner’in Ali ile yarım gözü kapalı, Korsan Ali, diye alay etmesi.” gösterilebilir. (Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

İkinci basamak olan “Bilgi Toplama” ile ilgili; “Ali’nin karşılaştığı problemi çözmek için bilmen gerekenler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ilgili doğru cevap verilmemiş olup, yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Bana göre gözlük takması daha iyi olur.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Bu laflara alınmaması ve bir gün bu bantın çıkacağını bilmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Arkadaşlarıyla bir süre konuşmalı.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

Üçüncü basamak olan “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” ile ilgili; “Bu problemi çözebilecek birden fazla çözüm seçeneği yazalım,” yönergesi verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden soru ile ilgili en az iki seçenek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme ise; iki veya daha fazla çözüm seçeneği yazanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan çözüm seçeneği sayıları Tablo 3’de yer almaktadır.



Tablo 3 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının kodlara göre dağılımı

Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği
Ö-1	0	Ö-8	1	Ö-15	1	Ö-22	0
Ö-2	0	Ö-9	0	Ö-16	1	Ö-23	0
Ö-3	0	Ö-10	1	Ö-17	0	Ö-24	0
Ö-4	2*	Ö-11	2*	Ö-18	3*	Ö-25	0
Ö-5	1	Ö-12	0	Ö-19	0	Ö-26	2*
Ö-6	0	Ö-13	1	Ö-20	0	Ö-27	3*
Ö-7	1	Ö-14	1	Ö-21	1	Ö-28	1
						Ö-29	1

\* ikiden fazla çözüm seçeneği üreten öğrenciler

Tablo 3’e göre; uygulama yapılan öğrencilerden 13’ü hiçbir çözüm seçeneği üretememiştir. Öğrencilerin 11’i bir, 3’ü iki, 2’si ise üç çözüm seçeneği üretmiştir. Yönergede iki veya daha fazla çözüm seçeneği üretmek belirtildiğine göre, iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci sayısının tüm sınıfın % 17,2(n=5)’si olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayı düşük olarak değerlendirilebilir. İkişer çözüm seçeneği üreten öğrenciler; Ö-4, Ö-11 ve Ö-26 kodlu öğrenciler iken; 3’er çözüm seçeneği üreten öğrenciler ise; Ö-18 ve Ö-27 kodlu öğrencilerdir.

Belirtilen yönergeye göre çözüm seçeneği üretemeyen öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Gözlüklerini sevmesi ve gözlüklerine alışması, güçlü olmalı” (Öğrenci Ür., Ö-17)

“Bir daha televizyonu yakından izlememesi.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

Belirtilen yönergeye göre iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci cevaplarından örnekler ise şunlardır:

“Ali arkadaşlarını öğretmenine söylemeli.

Konuşarak halletmeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

“Taner Ali’den özür dilemeli.

Bir daha böyle bir şey yapmayacağına söz vermeli.”

Kendini Ali’nin yerine koymalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

Dördüncü basamak olan “Karar Verme” ile ilgili; “Bulduğun çözüm seçeneklerinden sence hangisi Ali’nin problemini çözebilir?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler %17,2(n=5)’dir. Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Onun gözünün bantlı tarafı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

“Ali’nin üzülmediği problemi bence çözer.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşına sen de rahatsızlanıp bu hale gelebilirsin demeli. Çünkü her an her şey olabilir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Herkes ondan özür dilese.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-26)

“ Bir daha böyle bir şey yapmayacağına söz vermeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

Beşinci basamak olan “Kararı Uygulama” ile ilgili; “Ali seçtiğin çözüm seçeneğini uygulamak için neler yapmalı ?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler % 6,9 (n=2)’dur. Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Onda öyle olacağını bilmeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Gözünü salık tutması lazım.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-29)



Bu soruya verilen doğru öğrenci cevabından örnek ise aşağıda belirtilmiştir:

“ Arkadaşımı nazikçe yanına çağırmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

## Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişiminin İncelenmesi ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin karar verme beceri algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında nasıl bir değişim sergilediğini belirlemek için uygulanan ölçek Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4 İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği Sontest Puanları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör Numaraları	Alt Faktörler	Max	Min	x	Ss
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	16	7	13,86	2,66
Faktör-2	Bilgi Toplama	16	8	13,94	2,59
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	16	7	13,94	2,59
Faktör-4	Karar Verme	12	3	10,43	2,50
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	8	3	6,76	1,58
	<b>TOPLAM</b>	<b>68</b>	<b>35</b>	<b>58,94</b>	<b>10,34</b>

Tablo 4’e göre, öğrencilerin (n=29) sontest puanlarının aritmetik ortalamasının 58,94 standart sapmasının 10,34 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri de ayrı ayrı incelendiğinde; **“Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama”** alt faktörü için aritmetik ortalamasının 13,86 standart sapmanın 2,66 olduğu, **“Bilgi Toplama”** alt faktörü için aritmetik ortalamasının 13,94 standart sapmanın 2,59 olduğu, **“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”** alt faktörü için aritmetik ortalamasının 13,94 standart sapmanın 2,59 olduğu, **“Karar Verme”** alt faktörü için aritmetik ortalamasının 10,43 standart sapmanın 2,50 olduğu, **“Kararı Uygulama ve Değerlendirme”** alt faktörü için ise aritmetik ortalamasının 6,56 standart sapmanın 1,58 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanın 68 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karar verme beceri algısı sontest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

**“Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama”**, **“Bilgi Toplama”** ve **“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”** alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 16 olduğu, **“Karar Verme”** alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 12 olduğu ve **“Kararı Uygulama ve Değerlendirme”** alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin her bir alt faktörden aldığı puanların da yüksek olduğu söylenebilir. İçerik analizinde ise; oluşturulan beş temaya ilişkin öğrencilerin algıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na (sontest) göre karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri

Faktör Numaraları	Karar Verme Basamakları	f	%
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	21	72,4
Faktör-2	Bilgi Toplama	17	58,6
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	24	82,8
Faktör-4	Karar Verme	22	75,9
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	19	65,5



Tablo 5'e göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri basamaklara göre şu şekildedir: Öğrencilerden% 72,4 (n=21)'ü "Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama" basamağını gerçekleştirirken, öğrencilerin% 58,6 (n=17)'sı "Bilgi Toplama" basamağını gerçekleştirmiştir. "Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme" basamağını öğrencilerin % 82,8 (n=24)'i, "Karar Verme" basamağını öğrencilerin %75,9 (n=22)'u, "Kararı Uygulama ve Değerlendirme" basamağını ise öğrencilerin % 65,5 (n=19)'i gerçekleştirmiştir.

*Vaka Analiz Formu* 'nda yukarıda belirtilen basamaklarla ilgili yer alan sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; ilk basamak olan "Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama" ile ilgili; "Ali'nin karşılaştığı problem nedir?" sorusu sorulmuştur. Metinde Arkadaşı Taner'in Ali ile alay etmesi probleminden bahsedilmiştir. Belirtilen problemi hissedip, farklı üzücü olaylarla karıştırmayıp sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler % 72,4 (n=21)'dür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu belirtilen problemi hissetmiş, sınırlandırmış ve doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir.

*Ali'nin karşılaştığı problem nedir?* sorusuna verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

"Kör olması." (Öğrenci Ürünleri, Ö-9 ile Ö-10)

"Bir gözünün görmemesi." (Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

"Arkadaşı Taner'in Ali ile alay etmesi." (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

"Taner'in Ali ile dalga geçmesi." gösterilebilir. (Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

İkinci basamak olan "Bilgi Toplama" ile ilgili; "Ali'nin karşılaştığı problemi çözmek için bilmen gerekenler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya doğru cevaplar veren öğrenciler % 58,6 (n=17)'dir. Öğrencilerin yarısından çoğu bilgi toplama basamağı ile ilgili doğru cevap vermiş bu basamağı kazanmıştır denilebilir.

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

"Ali ile neden alay ettikleri

Ali'nin neler hissettiği ve düşündükleri." Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

"Ali gözüne taktığı bandaj onun sağlığı için takılmış." (Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

"Nasıl konuşmayı bilmeli." (Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

"Bir kere daha uyarırdım dikkate almazlarsa öğretmenime söyler ve duruma müdahale etmesini isteriz." (Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

Üçüncü basamak olan "Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme" ile ilgili; "Bu problemi çözebilecek birden fazla çözüm seçeneği yazalım." yönergesi verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden soru ile ilgili en az iki seçenek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme de iki veya daha fazla çözüm seçeneği yazanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan çözüm seçeneği sayıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6'ya göre; uygulama yapılan öğrencilerden % 44,8 (n=13)'i iki, % 20,7 (n=6)'si üç, % 13,8 (n=4)'i dört ve % 3,4 (n=1)'ü yedi çözüm seçeneği üretmiştir. Yönergede belirtilen iki veya daha fazla çözüm seçeneği üretmek olduğuna göre, iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci sayısının tüm sınıfın % 82,8 (n=24)'i olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.



Tablo 6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının kodlara göre dağılımı

Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği
Ö-1	2	Ö-8	3	Ö-15	2	Ö-22	2
Ö-2	2	Ö-9	0	Ö-16	2	Ö-23	2
Ö-3	3	Ö-10	1	Ö-17	3	Ö-24	1
Ö-4	4	Ö-11	4	Ö-18	1	Ö-25	3
Ö-5	7	Ö-12	3	Ö-19	0	Ö-26	3
Ö-6	2	Ö-13	2	Ö-20	2	Ö-27	2
Ö-7	4	Ö-14	2	Ö-21	2	Ö-28	2
						Ö-29	4

\* ikiden fazla çözüm seçeneği üreten öğrenciler

Ö-1, Ö-2, Ö-6, Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-16, Ö-20, Ö-21, Ö-22, Ö-23, Ö-27 ve Ö-28 kodlu öğrenciler iki çözüm seçeneği üretmiş Ö-3, Ö-8, Ö-12, Ö-17, Ö-25 ve Ö-26 kodlu öğrenciler üç çözüm seçeneği üretmiştir. Ö-4, Ö-7, Ö-11 ve Ö-29 kodlu öğrenciler dört çözüm seçeneği üretmiş ve Ö-5 kodlu öğrenci yedi çözüm seçeneği üretmiştir.

Bu yönergeye göre çözüm seçeneği üretemeyen öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Ali akşam eve gider.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-9)

“Ali akşam eve akşam ağlayarak gelir, annesine durumu anlatır.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

Bu yönergeye göre iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci cevaplarından örnekler ise şunlardır:

“Ali üzülmemesi için teselli etmesi.

Arkadaşlarıyla konuşması.

Öğretmeniyle konuşması.

Hiç arkadaşlarına aldırması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

“Öğretmene söylemek.

Ondan uzaklaşmak.

Konuşarak bunu hallederiz.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-12)

Dördüncü basamak olan “Karar Verme” ile ilgili; “Bulduğun çözüm seçeneklerinden sence hangisi Ali’nin problemini çözebilir?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler sınıfın % 75,9 (n=22)’udur. Bu basamağa da doğru cevap veren öğrencilerin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Annesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-9)

“Ali’nin arkadaşı ona çok güzel davranıyor ve Ali eve üzülerek gidiyor.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-19)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşları Ali’den özür dilemesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Bence ailece Ali’nin evine gidip çok pişman olduğunu ve bir daha yapmayacağını söylemesi gerekir.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Beşinci basamak olan “Kararı Uygulama” ile ilgili; “Ali seçtiğin çözüm seçeneğini uygulamak için neler yapmalı ?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler tüm sınıfın % 65,5 (n=19)’idir.





Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Ali seçtiği çözüm yolunu uygulamalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-8)

“Öretmen olabilir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıdadır:

“Ertesi gün Taner’in yanına gidip onunla konuşması.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Onları görmezden gelmelidir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-7)

Öğrencilerin karar verme beceri algılarında meydana gelen değişimi daha net bir şekilde görmek için; “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nden elde edilen öntest ve sontest puanları, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”ndan elde edilen öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri ve son olarak da öntestte üretilen çözüm seçeneği sayıları ile sontestte üretilen çözüm seçeneği sayıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Belirtilen karşılaştırmalardan ölçek ile ilgili olan analiz Tablo 4.7’de, öntest ve sontest frekans ve yüzde ile ilgili olan analiz Tablo 8’de, üretilen çözüm seçeneği sayıları ile ilgili olan analiz ise Tablo 4.9’da sırasıyla verilmiştir.

Tablo 7 İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği’nin öntest ve sontest puanlarına göre farklılaşma durumu için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Değişken	n	X	SS	t- Testi		
				t	Sd	P
Ön Test (f)	29	53,52	8,06	2,60	70,38	0,11
Ön Test (%)	29	58,94	10,34			

Tablo 7’ye göre, ilkökul öğrencilerinin (n=29) karar verme beceri algıları öntest-sontest ortalama puanlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<,05). Bu fark öğrencilerin sontest puanları lehinedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 53,52 standart sapması 8,06; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 58,94 standart sapması 10,34 olarak hesaplanmıştır. Bu farkın nedeni olarak öğrencilere uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” söylenebilir. Kısacası modelin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre karar verme beceri algılarının öntest ve sontest frekans ve yüzde değerleri

Karar Verme Basamakları	Öntest		Sontest	
	f	%	f	%
Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	11	37,9	21	72,4
Bilgi Toplama	-	-	17	58,6
Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	5	17,2	24	82,8
Karar Verme	5	17,2	22	75,9
Kararı Uygulama ve Değerlendirme	2	6,9	19	65,5

Tablo 8’e göre, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda karar verme basamaklarının öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri karşılaştırmalı olarak görülmektedir. Buna göre; problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama basamağında öntestte öğrencilerin % 37,9 (n=11)’u, sontestte % 72,4 (n=21)’ü başarılıdır. Bilgi toplama basamağında öntestte öğrencilerin % 0,0 (n=0)’ı, son testte % 58,6 (n=17)’sı; alternatif çözüm seçenekleri üretme basamağında öntestte öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, son testte % 82,8 (n=24)’i; karar verme



basamağında öntestte öğrencilerin % 17,2 (n=5)'si, sontestte % 75,9 (n=22)'u ve son olarak kararı uygulama ve değerlendirme basamağında öntestte öğrencilerin % 6,9 (n=2)'u, sontestte % 65,5 (n=19)'i başarılıdır. Sonuç olarak, her bir basamağın sontest frekans ve yüzdeleri öntest frekans ve yüzdelerinden daha yüksektir. Bu durumda yapılan uygulama sonunda öğrencilerin karar verme beceri algılarında ilerleme olduğu ve bu ilerlemenin uygulanan modelden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 9 İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda öntest ve sonteste göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının frekans ve yüzde değerleri

Üretilen Çözüm Seçeneği Sayısı	f	%	f	%
	Öntest		Sontest	
2 seçenek üreten	3	10,3	7	24,1
3 seçenek üreten	2	6,9	10	34,5
4 seçenek üreten	-	-	6	20,7
7 seçenek üreten	-	-	1	3,4

Tablo 9' a göre, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda, öntestte iki seçenek üreten öğrenciler % 10,3 (n=3), sontestte % 24,1 (n=7)'dir. Öntestte üç seçenek üreten öğrenciler % 6,9 (n=2), sontestte % 34,5 (n=10)'dir. Öntestte dört seçenek üreten öğrenci bulunmazken, sontestte % 20,7 (n=6)'dir. Öntestte yedi seçenek üreten öğrenci bulunmazken, sontestte % 3,4 (n=1)'dür. Model uygulanmadan önce öntestte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış (dört ve yedi seçenek üreten öğrenciler olmuştur) hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır. Buradan hareketle yine uygulanan modelin öğrencilerin karar verme beceri algılarında değişim meydana getirdiği söylenebilir.

## SONUÇ

### İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi ile İlgili Bulgular

#### İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algıları ile İlgili Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan sorular ile ilgili sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- *Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili sonuçları belirleyebilmek için; “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi karar verme beceri algılarının ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Yine uygulama öncesi öğrencilerin mevcut durumunu belirleyebilmek için kullanılan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”ndan elde edilen bulgular doğrultusunda hesaplanan frekans ve yüzde değerlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi karar verme beceri algılarının **düşük** bulunmuştur.*
- *Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili sonuçları belirleyebilmek için; ayrıca “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” kullanılmış ve elde edilen verilere genel olarak bakıldığında karar verme sürecinin basamaklarına ilişkin öğrencilerin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

#### İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişimi ile İlgili Sonuçlar



Öğrencilerin karar verme beceri algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında değişimi ile ilgili sonuçları belirleyebilmek için “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin karar verme beceri algıları ölçekten elde edilen öntest-sontest ortalama puanlarına göre karşılaştırıldığında; sontest puanları lehine ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Vaka analiz formunda ise; karar verme basamaklarının öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri karşılaştırıldığında yine ölçekten elde edilen bulguyu desteklediği ve her bir basamağın sontest frekans ve yüzdelerinin öntest frekans ve yüzdelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca model uygulanmadan önce öntestte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış (iki ve üç seçeneğin yanı sıra dört ve yedi seçenek üreten öğrenciler olmuştur) hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır.

## Tartışma

1) Model uygulanmadan önce elde edilen verilere göre, öğrencilerin karar verme beceri algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için hazırlanan ve uygulanan modelin alana katkı sağlayacağını göstermektedir. Yapılan literatür taramasında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini veya algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda bu yaş düzeyi için ölçme aracı yoktur. Bu nedenle doğrudan konu ile ilgili bir çalışma bulunamamış ancak yapılan diğer araştırmalar incelenerek karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalara aşağıda değinilmiştir. Tok (2010) “Okul Öncesi 1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Düşünme İhtiyaçları ve Düşünme İhtiyacına Yönelik Görüşleri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme ve karar vermede kullandıkları yolların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Gelen (2002)’de “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında yaptığı gözlemler sonunda; öğretmenlerin karar verme becerisini kazandırmada tamamen yetersiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının karar verme becerisini kazandırma konusunda yetersiz olmalarının öğrencilerin karar verme becerilerini etkileyeceği ve öğrencilerin de bu beceride yetersiz olduğunu düşündürebilir.

2) Model uygulandığında her oturumda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarını daha iyi kavradıkları ve becerinin daha fazla geliştiği görülmüştür. Becerinin uygulanan etkinliklerle geliştirilebilir bir beceri olması karar verme eğitiminin üzerinde durulmasının önemini düşündürmektedir. Alanda ilkökul öğrencilerine uygulanan karar verme becerisi konulu program, model veya etkinliklerle yürütülen çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlik döneminden önceki evre olan orta çocukluk (6-12 yaş) evresi çocuğun bilişsel becerilerle tanışması için önemlidir. Bu dönemde kişilerin vicdan, ahlak ve değer sistemi geliştirdiği, çevrelerinde olup bitenlerle ilgili fikir beyan etmeye hatta siyasi tercihler oluşturmaya başladıkları belirtilmektedir (Bacanlı, 2006). Buradan hareketle yaş olarak belirtilen dönemin sonlarına denk gelen ilkökul dördüncü sınıfta öğrencilerin karar verme becerisini kazanmaları daha da önem arz etmektedir denilebilir. Çünkü yukarıda belirtildiği üzere orta çocukluktan sonraki ergenlik döneminde sınırlı deneyim yaşayan gençlerin karar verme becerilerini kazanmaları ya da geliştirmelerinin zorlaştığı düşünülebilir. Buradan hareketle ilkökul dördüncü sınıfın, karar verme becerisinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu ve eldeki çalışmanın bulgularından biri olan öğrencilere gerekli uygulamalar yaparak bu becerinin geliştirilebileceği fikrine uygun eğitim düzenlenmesi vurgulanabilir.

3) Öğrencilerin karar verme beceri algıları araştırma sonrasında; öncesine oranla daha yüksektir ve üretilen seçenek sayısı artmış, ayrıca seçenek üreten öğrenci sayısı da artmıştır. Craycraft (1988), karar verme becerisinin öğretilebileceğini, kişinin karar verme yaşantıları geçirerek öğretilebileceğini belirtmiş; karar verme becerisi öğretilirken; seçenekleri araştırmak ve açığa kavuşturmak, seçeneklerin uygulanabilirliğini değerlendirip, karar vermek, kararı uygulayıp sorumluluğu alarak sonuçları



değerlendirmek gibi aşamalara dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir (akt. Ersever, 1996). Güneş (2012)'de her derste düşünme becerisini geliştiren etkinliklere yer verilmesi gerektiğinden bahsetmiş ve bu sayede okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedeki düşünen öğrenciler yetiştirilebileceğini vurgulamıştır. Alan yazında konu ile ilgili çalışmaların azlığı nedeniyle bu bölümde sınırlı sayıda araştırma ile tartışma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

## Öneriler

- YÖK ile MEB arasında işbirliği oluşturularak öğretmen eğitimlerinde düşünme becerileri konusuna ağırlık verilebilir.
- Eğitim ortamları öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik daha çok uygulamaya dönük olabilir.
- Öğrencilerin karar verme becerilerini etkileyeceği düşünülen değişkenler kullanılarak araştırmalar tasarlanabilir.
- Karar verme becerisinin kazanımı ve gelişimi zaman isteyen bir beceri olduğu için gelişimin etkin gözlenebilmesi amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Karar verme becerisinin diğer düşünme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ada, S., Baysal, Z.N., Demirbaş Nemli, B. (2017). İlkokul öğrencileri için marmara karar verme beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 6(4), 1-9.
- Akaytay, A. (2004). *Karar verme sürecinde maliyet verilerinin rolü: ABC Makine ve Ticaret Sanayi A.Ş. uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Bacanlı, H.(2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baysal, Z.N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: a sample of a third grade social sciences lesson. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84.
- Budak, S.(2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- De Bono, E. (1978). *Teaching thinking*. Australia: Penguin Books.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ersever, Ö.H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Glickman, R. (2004). *Optimal düşünce*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), <http://www.tojet.net/articles/222.htm> adresinden 01/03/2017 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 32, 127-146.
- Hansson, S. O. (2005). Decision theory - a brief introduction. <http://home.abe.kth.se/~soh/decisiontheory.pdf> adresinden 08/06/2017 tarihinde edinilmiştir.



- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

Thinking, which begins with the birth of a person and continues throughout his life, does not include a single skill and includes many processes including decision making. Decision-making involves a broad and complex process, not a momentary situation in which every person exhibiting conscious behaviors is confronted, which he may face in every period of his life. This process includes feelings, limiting and defining the problem, data collection, producing solution options, making decisions, applying and evaluating the decision. The aim of the study is to determine how the model developed to teach decision making skills to the fourth grade students in the classroom application process. The study was designed as an action research and was conducted in one of the fourth grade of a public school in the Arnavutköy district of İstanbul. The participants of the research are students, researchers, practitioners (teachers) and the validity and reliability committee. The model developed was named as **“Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model”**. “The Marmara Decision-making Skill Perception Scale for Elementary School Students” developed by the researcher in the collection of quantitative data; in the collection of qualitative data, “Ali Copes with the Problem Case Analysis Form”, researcher’s diary, teacher’s diary, validity and reliability committee meeting minutes and student products were used. Data were collected in the second semester of the 2016-2017 academic year. In the analysis of the quantitative data obtained by using the SPSS17.0 Package Program; frequency and percentage calculated; arithmetic mean, standard deviation, independent group t-test analysis techniques were used, the qualitative data were analyzed by content analysis method. The findings of the study are as follows: Before applying the model, students’ perceptions of decision-making skills were found to be low. After applying the model, students’ perceptions of decision-making skills show a significant difference at the level of .05 in favor of the post-test scores when compared to the pre-test and post-test mean scores obtained from the scale. In case analysis form, when the pre-test and post-test frequency and percentages of decision-making steps are compared, it is seen that the post-test frequency and percentages of each step are higher than the pre-test frequency and percentages. In addition, before the model was applied, the students produced two and three options in the pre-test, while the number of options produced increased in the final test (there were students producing four and seven options in addition to two and three options) and the number of students producing options increased.



## ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK VE OKUL TERKİ<sup>1</sup>

### ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS AND SCHOOL DROPOUT

Nejat İRA

Doç. Dr. Nejat İra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2271-9353>

[nejatira@gmail.com](mailto:nejatira@gmail.com)

Tuğçe G. ÇETİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2741-0176>

[tugcegetin@mail.com](mailto:tugcegetin@mail.com)

Miray DOĞAN

Doktora öğrencisi, Miray Doğan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

[mraydogan@ymail.com](mailto:mraydogan@ymail.com)

**Received Date:** 17-11-2019

**Accepted Date:** 24-12-2019

**Published Date:** 31-12-2019

#### Öz

Eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesi okul yöneticilerinin sorumluluğu altındadır. Eğitim sistemimizin sorunlarından biri olarak okul terki görülmektedir Eğitim yöneticilerinin öğrencilerin okulu terk etme davranışlarının nedenleri ve önleme stratejilerinin yerinde tespiti ve çözüme yönelik politikalara yön vermesi okul terkiye yönelik öğrencilerin örgün eğitim içerisinde kalmasının bireysel ve toplumsal gelişimi açısından önem arz etmektedir. Okul yönetimi örgütsel etkililiği sağlayarak okul terkinin önlenmesinde etkili olabilir. Bu da okul yöneticisinin okul terkiye neden olan okul içi ve okul dışı nedenler ile ilgili çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmadaki temel amaç okul yöneticilerinin okul terkinin önlemeye yönelik ne tür çalışmalar yaptığını ortaya koymaktır. Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale ilinde 7 orta ve ilkokulunda görev yapan 7 okul müdürü ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, okul terkinin nedenleri olarak ailevi faktörler, sosyo-ekonomik durum ve öğrencinin sosyal çevresinin okul terki üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul terkinin izlenmesine yönelik öğrencilerin devam durumunun takip ettirilmesi, velilerle iş birliği yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yönetimsel etkililik konusunda ev ziyaretlerinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciye okulun sevdirilmesi gerektiği ve okulda sportif faaliyetlere yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır. Etkili bir yönetimin olduğu okullarda öğrencinin okula devamının arttığı belirtilmiştir. Bu durumda okul terk oranlarının azalmasında etkili bir okul yönetiminin etkisinden söz etmek mümkündür. Okul müdürleri yönetim, aile ve diğer öğretmenlerin işbirliği halinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Okulun samimi bir ortama sahip olması ve öğrenciler için cazip hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

**Anahtar terimler:** Örgütsel Etkililik, Okul Terki, Okul Müdürü

#### Abstract

It is the responsibility of school administrators to achieve the goals of educational organizations. School dropout is seen as one of the problems of our education system. The reasons of school leaving behaviors of students and determining the prevention strategies in place and giving direction to solution policies are important in terms of individual and social development of students who are leaving school in formal education. School management can be effective in preventing school dropout by providing organizational effectiveness. This is due to the duty of the school principal on the reasons of school dropout and in school reasons. The main purpose of this study is to determine what kind of work is done by school administrators to prevent dropout. The research was conducted with a qualitative approach. The data were collected through semi-structured interviews with 7 school principals working in 7 middle and primary schools in Çanakkale in the fall semester of 2019-2020 academic year. The data were analyzed descriptively. According to the results of the study, family factors, socio-economic status and social environment of the students were effective on school dropout. According to the results of the research, it is stated that the attendance of the students should be followed and cooperation should be made with

<sup>1</sup> Bu makale XI. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü sunulmuştur.



the parents in order to monitor the dropout. It was stated that home visits were important in terms of managerial effectiveness. According to the results of the research, it was emphasized that the students should be made to love the school and the importance of sports activities in the school. It is stated that the attendance of the students increases in the schools where there is an effective management. In this case, it is possible to talk about the effect of effective school management in decreasing dropout rates. School principals stated that management, family and other teachers should cooperate. It was stated that the school should have a friendly atmosphere and should be made attractive to the students.

**Keywords:** Organizational Effectiveness, School dropout, School principal

## Giriş

Eğitim örgütleri bireylerin düzenli sosyalleşmelerini sağlayan, örgütlenmiş, toplumsal etkinlik ve ilişkileri içeren toplumsal bir yapı ögesidir (Özdemir, 2014). Eğitim örgütlerinin temel amacı öğrencilerin örgün eğitime aktif olarak katılmalarını sağlamaktır. Fakat eğitimin farklı kademelerinde öğrenciler eğitimleri sırasında okul terki ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Okul terki kavramı genel olarak öğrenim süreci devam ederken öğrencinin çeşitli nedenlerle okuldan ayrılması olarak ifade edilebilir. Terk terimi ayrıca, öğrenim hayatına başladığı hâlde öğrenimini başarıyla bitirdiğini gösteren herhangi bir diploma ya da sertifika benzeri bir belge almadan çeşitli nedenlerle okulu terk etmek olarak da tanımlanabilmektedir (MEB, 2009). Bir öğrencinin devam ettiği bir programdan, programı tamamlamayıp diploma almadan ayrılmasıdır (Küçükarslan, 2019). Öğrenci okulu bilinçli olarak veya bilinçli tercihi dışında ortaya çıkan nedenlerden dolayı terk edebilir. Bu duruma neden olarak okulun sosyal veya fiziki şartlarındaki aksaklıklar gösterilebilir. Bu yaşanan gelişmeler öğrencinin eğitim süreci dışına itilmesi şeklinde de sonuçlanır (Bayhan & Dalgıç, 2012). Eğitim sistemi içerisinde herhangi bir öğrencinin, eğitimine devam etmeme kararı alması ya da eğitime devam etmenin gereğini yerine getiremeyerek süreçten ayrılmak zorunda kalması eğitsel açıdan istenmeyen bir durumdur (Karacabey & Boyacı, 2018). Dale'e (2010) göre eğitime katılmak, birey ve toplum için ekonomik açıdan fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda Dale (2010), eğitimi terk etmenin ya da düşük eğitim almış olmanın, bireyin kalan hayatı boyunca daha az kazanmasına, işsizlik oranlarının yükselmesine, kamusal ve sosyal alanda yeni maliyetlerin oluşmasına yol açtığına dikkat çekmektedir. Okul terki etkileyen birçok neden söz konusu olabilir. Bu nedenlerden en önemli olanlardan biri de okul yönetiminin örgütsel etkililiğidir.

Karşlı'ya (2004) göre, etkili bir yönetici büyük betimlemeler yaparak detaylara saptıktan kaçınır. Yönetici için etkililiğin ilk adımı; zamanın nereye gittiğini kaydetmektir. İkinci adım olarak kavramsal düzeye, mekanikten analize, verimlilikten sonuçlarla uğraşmaya geçmez. Üçüncü adım, gücün üretken kılınmasıdır. Bu ise temelde kişiye saygıdır. Son adım ise akılcı girişimdir. Etkililik öğretimi zor olan fakat öğrenilmesi zorunlu olan bir kavramdır (Karşlı, 2004). Örgütsel etkililik de örgütün istediği ve amaçladığı sonuçlara ulaşma düzeyidir ve bunun yanında örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dinamikliğini ve topluma yararlılığını sürdürmesidir. Eğitim örgütlerinde ise örgütsel etkililik eğitim hizmetini amaçlara uygun olarak üretmek ve eğitim örgütünün varlığını sağlıklı olarak sürdürmesini başarmaktır (Tosun,1981). Bu anlamda, okul terki ve örgütsel etkililik birbiriyle ilişkili kavramlardır. Çünkü okul terk oranlarının düşürülmesi ve öğrencinin okula devamlılığının sağlanması, örgütsel etkililiğinin değerlendirilmesinde ve gerçekleştirmesinde bir başarı ölçütüdür. Bu açıdan yaklaşıldığında örgütsel etkililiğin en önemli ölçütlerinden birinin de öğrencilerin okulu terk davranışlarını engelleyerek okula devamlılıklarını sağlamak olduğu söylenebilir.

Örgün eğitime katılım ve eğitimli bir insan olmak birçok öğrenci için kendini yoksulluktan kurtardığı bir yaşam çizgisidir. Tüm toplumlar için eğitim vazgeçilmez bir kaynak olmasının yanı sıra, insanların ve ülkelerin ekonomik, kültürel ve toplumsal yönden güçlenmesi için de önemli bir etmen olarak görülmektedir (American Psychological Association [APA], 2010). Sosyal devlette temel eğitim bir haktır ve bireylerin eğitim görme ihtiyaçlarını gidermelidir. Bu bağlamda 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Milli Eğitimin temel amaçları 'Türk milletinin tüm fertlerinin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı



kazandırarak bireyi hayata hazırlamak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak' olarak belirlenmiştir (MEB, 2009). Bu açıdan öğrencilerin okulu terk etme davranışı, eğitim sisteminin amaçlarına erişmesinde engel oluşturmakta ve bu durum da eğitimin bireysel ve toplumsal düzlemde sosyo-kültürel ve ekonomik işlevlerin gerçekleştirilmesinde birtakım zorlukları ve aksaklıları beraberinde getirmektedir. Eğitim aracılığıyla bireyler kaliteli meslek, ahlak, üretken ve yenilikçi olma ve kendini yenileme alışkanlığı gibi nitelikler kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin yokluğu, tüm bunlarda erişilecek kazanımlara engel olmakla beraber suça karışma, çocuk işçiliği, istismara uğrama, küçük yaşta evlilik ve hamilelik gibi pek çok olumsuz davranışla karşılaşılmasını da yol açmaktadır. Eğitimin bireysel düzlemdeki bireylerin kendilerini gerçekleştirme işlevi, toplumsal düzlemde kalkınma, sağlık, refah ve zenginliğin artmasına yansımaktadır. Bu nedenle, okul terk oranlarının düşürülmesi ve örgün eğitimin sürekli biçimde desteklenmesi toplumsal bütünlüğün sağlanması ve sürdürülmesi bağlamında oldukça önemlidir (Tezcan, 2015). Türkiye'de 30.03.2012 tarihli, 6287 sayılı kanun ile 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 12 yıllık temel eğitim yasal olarak zorunlu ve ücretsizdir (MEB, 2009). Ancak birçok öğrenci, birtakım engeller yüzünden örgün eğitim sürecinden uzaklaşabilmekte ve okulu terk edebilmektedir. 2017-2018 Milli Eğitim İstatistiklerine göre, Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, 9 milyon 394 bin 125'i erkek, 8 milyon 714 bin 735'i kız olmak üzere toplam 18 milyon 108 bin 860 öğrenci örgün eğitim almaktadır. Örgün eğitimdeki öğrencilerden 15 milyon 88 bin 592'si resmi, 1 milyon 440 bin 577'si özel ve 1 milyon 579 bin 691'i ise açık öğretim kurumlarında eğitim görmektedir (MEB, 2017).

Avrupa Birliği İlerleme Raporu'nda (2011), Türkiye'nin eğitim alanında oldukça ilerleme gösterdiğini belirtmiş ancak hala erken okul terki oranının Avrupa ortalamasının çok üzerinde olduğu vurgulanmıştır. Türkiye İlerleme Raporu'nda (2012), ortaöğretime kayıt oranlarının (özellikle kız öğrenci kayıt oranlarının) artmasına rağmen erken okul terkinin Türkiye'de hala büyük bir problem olduğu ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012:81). Avrupa Birliği'ne bağlı araştırma şirketi EUROSTAT'IN (2017), istatistiksel amaçları doğrultusunda operasyonel olarak İşgücü Anketinde (Labour Force Survey-LFS) Türkiye okulu terk etmede Avrupa ilk sırada yer almaktadır. Eğitim örgütlerinden beklenen öğrencilerin örgün eğitime aktif olarak katılmalarını sağlamaktır. Eğitim sistemimizin stratejik planlarının uygulanmasında yöneticilere düşen görev okul terkinin önlenmesidir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan, ilgisiz ve/veya otoriter anne-baba tutumlarının sergilendiği ailelerden gelen; özyeterlik düzeyi, akademik motivasyon düzeyi, benlik saygısı düşük olan; akran ve öğretmen ilişkileri bozuk olan, sigara, madde kullanımı davranışları ile anti-sosyal davranışlar sergileyen (Küçükarslan, 2019; Sorensen, 2019; Karacabey, & Boyacı, 2018, Bülbül, 2012) öğrencilerin okul terki potansiyellerinin ve davranışlarının daha yüksek ve sık olduğu araştırmalarda görülmektedir. Bradley ve Renzulli, (2011), göre okul terkinin nedenleri sadece ailenin sosyoekonomik durumu, toplumsal cinsiyet, etnik kimlik gibi okul dışı ölçütler ile sınırlanamamak gerekmektedir. Okul terkinin sebeplerini incelerken iki kuramsal yaklaşımdan faydalanılabilir. Bu yaklaşımlardan birincisi, öğrencinin çeşitli sebeplerle okul dışına "itilmesine", ikincisi ise öğrencinin okul dışına "çekilmesini" ifade etmektedir. "Okul dışına itilme", okulu terk etmenin arkasındaki sebepleri okulun içerisinde aranmalıdır. Bu modele göre; çeşitli sebeplerle okul yönetimi ve öğretmenler tarafından dışlanma ve göz ardı edilme durumu, öğrencilerin başarısız olmalarına ve bu sebeple kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bir diğer model olan "okul dışına çekilme" ise, dışsal etmenlerin okul terki üzerine etkilerine yoğunlaşır ve aile yapısının, öğrencinin yaşadığı mekânın, sosyo-ekonomik durumun, kültürün okul terki üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. İlgili alanyazı incelendiğinde de okul terkinin ailevi, kişisel, akademik, sosyal ve çevresel nedenleri üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Alfonso vd, 2018; Bülbül, 2012; Bayhan & Dalgıç, 2012; Çankaya&Serin, 2018; Taylı, 2008).





Bu bağlamda, okul terkinin önüne geçilebilmesi için kapsamlı akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak İlgili alanyazında okul terki ve örgütsel etkililik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Okul yönetimi örgütsel etkililiği sağlayarak okul terkinin önlenmesinde etkili olabilir. Bu da okul yöneticisinin okul terkine neden olan okul içi ve okul dışı nedenler ile ilgili çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmadaki temel amaç okul yöneticilerinin okul terkinin önlemeye yönelik ne tür çalışmalar yaptığını ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, örgütsel etkililik ve okul terki arasındaki ilişkiyi incelemektir. Örgütsel etkililiği sağlamada en önemli sorumluluğu olan yöneticilerin okul terkinin azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik olarak ne tür önlemler aldığını ve çalışmalar yaptıklarını belirlemektir. Bunun yanında, okul terkinin önlemeye yönelik çalışmaları örgütsel etkililik açısından ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Size göre öğrencilerin okulu terk etme davranışının altında yatan nedenler nelerdir?
2. Okulunuzdaki okul terklerinin izlenmesine yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
3. Okulunuzdaki okul terkinin önlemek için ne tür önlemler alıyorsunuz?
4. Okul terki ile ilgili yaşadığınız örnek bir olayı anlatır mısınız?
5. Okulunuzun etkili bir okul olmasında okul terk oranlarının bir ölçüt olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
6. Okulunu etkili bir şekilde yöneten bir okul yöneticisi okulundaki okul terkleriyle ilgili olarak ne tür çalışmalar yapmalıdır? Niçin?
7. Çevrenizdeki okullarda okul terkinin önlemeye yönelik ne tür çalışmalar yapılmaktadır?
8. Konuyla ilgili başka görüşleriniz var ise belirtir misiniz?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada, betimsel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel betimsel yaklaşım, araştırmaya katılan katılımcıları ve ortamına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapmayı gerektirmektedir (Cresswell, 2005). Bu araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada nitel betimsel araştırma yaklaşımının kullanılmasının birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler arasında aşağıdakiler yer almaktadır:

1. Okul müdürlerinin örgütsel etkililik ve okul terki sürecine ilişkin görüşlerini ayrıntılı ve bütüncül olarak anlattıklarına ve algılarına göre incelemek.
2. Görüşme sorularını araştırma verilerini temel alarak analiz etmek.
3. Okul müdürlerinin her bir görüşme sorusuna ilişkin açıklamalarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak.

### **Katılımcılar**

Araştırmaya katılan okul müdürleri nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu amaçla katılımcıların belirlenmesinde, araştırmaya gönüllü katılım ve ortaöğretim okul müdürü olma biçiminde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmaya 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale ilinde 7 orta ve ilkokulda görev yapan 7 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1** Araştırmaya Katılan okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem
ALİ	Erkek	Yüksek Lisans	1 Yıl
NURİ	Erkek	Yüksek Lisans	25 Yıl
GÜL	Kadın	Lisans	15 Yıl
MURAT	Erkek	Lisans	17 Yıl
KADİR	Erkek	Lisans	24 Yıl
CANAN	Kadın	Lisans	18 Yıl
HAKAN	Erkek	Lisans	25 Yıl

Tablo 1' e göre okul müdürlerinin öğrenim durumları değerlendirildiğinde, 2'sinin yüksek lisans, 5'nin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 5'i erkek, 2'si kadındır. Okul müdürlerinin 3'ü 24-25 yıl mesleki kıdem sahipken, 3'ü 15-17-18 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Bir okul müdürünün mesleki kıdemi 1 yıl olarak ortaya çıkmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika ile 60 dakika arasında değişen sürelerde yapılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler dört aşamada betimsel olarak analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Betimsel analiz yaklaşımında, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulmasını ve görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmasını gerektirmektedir (Yıldırım & Simsek, 2005). Görüşmeye dayalı nitel araştırma verilerinin analizinde, ses kayıtlarının yazıya dökülmesi, dökümlerin doğruluğunun kontrol edilmesi, görüşme indekslerinin oluşturulması ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önemli aşamalardır (Kvale, 1996). Araştırma kapsamında kullanılan betimsel analiz sürecinin aşamaları olarak ses kayıtlarının yazılı dökümü analiz öncesi hazırlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre veriler gruplandırılarak ilgili soru ile eşleştirilmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre temalar oluşturularak sınıflandırmıştır. Son aşama olarak veri analizinde veri sınıflandırma aşamasında belli temalar altında kodlanan okul müdürlerinin görüşlerinden hangilerinden doğrudan alıntı yapılacağına bu aşamada karar verilmiştir. Araştırmada belirtilen analiz sürecinin her bir aşaması iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Ayrıca, araştırmada inanılırlığın sağlanması için; veriler yorumsuz olarak sunulmuştur, verilerin, analizini birden fazla araştırmacının yapması, verilerin analizinde sürekli karşılaştırma yönteminin benimsenmesi ve verilerin analizinde kuramsal çevreye bağlı kalınması sağlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır.

### Bulgular

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin okul terki nedenleri, okul terkine yönelik önlemler, örgütsel etkililik okul terki, yönetsel etkililik okul terki, çevredeki okul terki nedenleri, okul müdürünün etkililiği ve okul terkine yönelik önlemlere ilişkin 5 tema oluşturulmuştur. Bu temalar Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2 'de görüldüğü üzere, okul terkinin nedenleri arasında katılımcı Ali, Nuri, Gül, Murat ve Kadir ailevi faktörler üzerine vurgu yapmıştır. Katılımcı Nuri, Kadir ve Canan okul terkinin bir başka nedeni olarak sosyo-ekonomik durum faktörünü belirtmiştir. Katılımcı Canan ve Hakan bu faktörlere ek olarak öğrencinin sosyal çevresinin okul terki üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Ali okul terkinin altında yatan nedenler hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:



**Tablo 2.** Okul Müdürlerinin Okul Terki Nedenleri, Okul terkinin izlenmesi, Okul Müdürünün Okul Terkini Azaltmak İçin Yaptığı Çalışmalar, Örgütsel Etkililik Okul Terki ilişkisi, Okul Terkine Yönelik Önlemler

Katılımcı	Okul Terkinin Nedenleri	Okul Terkinin İzlenmesi	Okul Müdürünün Okul Terkini Azaltmak İçin Yaptığı Çalışmalar	Örgütsel Etkililik Okul Terki İlişkisi	Okul Terkine Yönelik Önlemler
Ali	Okula uyum sağlayamama, ailevi nedenler	Öğrencinin devam takibinin yapılması	Rehber öğretmeni ve okul müdür yardımcısı ile iş birliği yapılması	Okulun etkililiği ve okul terk oranı arasında negatif bir korelasyon vardır	Sıcak ve samimi bir okul ortamı yaratmak
Nuri	Ailevi faktörler, sosyo-ekonomik nedenler	Öğrencinin devam takibi ve veliler ile iş birliği yapılması	Ev ziyaretleri yapılması	Akademik ve psiko-sosyal gelişim açısından aralarında ilişki vardır	Etkili bir okul yönetişimi oluşturmak
Gül	Öğrencinin sosyal çevresi, ailevi faktörler	Öğrencinin devam takibinin yapılması	Ev ziyaretleri ve okul rehber öğretmeni ile iş birliği yapılması	Etkili bir yönetim var ise okul terk oranı azalır	Yöneticinin etkili bir okul ortamı yaratması
Murat	Aile faktörü	İlk ders yoklaması yapılması ve aileye mesaj atılması	Okul rehber öğretmeninin sahada aktif çalışması ve öğrenciye sosyal aktivite imkânı sunma	Etkili bir okulda öğrencinin okula bağlı artar ve okul terk oranı azalır	Okul, aile ve rehberlik servisinin iş birliği içinde olması
Kadir	Ailevi ve ekonomik faktörler	Öğrenci devam takibinin yapılması	Öğrenciye okulu sevdirmek için rahat ve koşulsuz kabul gördüğü bir okul imkânı sunma	Etkili bir yönetimin şartı öğrencinin okul devam oranının yüksek olmasıdır	Veli öğretmen ve yöneticinin iş birliği halinde olması
Canan	Öğrencinin yaşadığı çevre, sosyo-ekonomik faktörler	Öğrenci devam takibinin yapılması	Okulda sportif etkinliklere yer verme	Etkili bir okulda okul terki az olur	Öğrenci için okulun cazip hale getirilmesi ve veli ile iş birliği halinde olunması
Hakan	Akran grubu ve sosyal çevre	Öğrenci devam takibinin yapılması	Rehber öğretmenin öğrenciler ile birebir görüşmesi	Etkili yönetim ile okul terki arasında zıt bir ilişki vardır	Öğrenci için okulun cazip hale getirilmesi

*“Bu konuda öğrencinin okula karşı tutum ve davranışlarında birtakım farklılıklar olabiliyor. Öğrencinin kendisinden kaynaklı sorunlar da olabilir. Mesela bunlardan bir tanesi genel olarak derslere ısınamama, öğretmenlere ısınamama, okul ortamına uyum sağlayamama gibi nedenler öğrencide fobi oluşumunu etkileyebiliyor. Bunun yanında bir başka nedense ailelerin iç işlerinde yaşamış oldukları birtakım problemler öğrenciye yansıyor bu da öğrencinin hem akademik başarısını hem de psikolojik durumunu etkileyebiliyor. Aile öğrenciyle ilgilenemeyebiliyor. İlgilenmediğinden ötürü öğren okulda başarısız olabiliyor. Diğer arkadaşları tarafından dışlanabiliyor. Bu da çocukta okula karşı olumsuz tutum ve davranışları tetikliyor.”*

Araştırmada okul terkinin izlenmesine yönelik katılımcılardan Ali, Nuri, Gül, Murat, Kadir, Canan ve Hakan öğrencilerin devam durumunu takip ettiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcı Nuri velilerle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı Kadir öğrenci takibinde ilk ders



yoklama alınmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Nuri okul terkinin izlenmesine yönelik olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*“En başta öğrencilerin devamsızlıklarını itinayla takip ediyoruz. Öğrenci velilerine öğrencinin okula gelmemesi durumunda günlük olarak mesaj atıyoruz. Bu sayede veliler öğrencinin okulda olup olmama durumlarında haberdar ediliyor. Eğer öğrenci okula devam etmez ise mevzuat gereği yedi, on dört ve yirmi bir güne ulaşan devamsızlıklarda öğrencilerin evine devamsızlık mektubu gönderiyoruz.”*

Katılımcılardan Ali, Gül, Murat ve Hakan örgütsel etkililik konusunda rehber öğretmenin etkili olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı Nuri ve Gül yönetsel etkililik konusunda ev ziyaretlerinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı Kadir öğrenciye okulun sevdirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı Canan okulda sportif faaliyetlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın katılımcısı Gül yönetsel etkililik ve okul terki arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okulu bir organizmaya benzetirsek, bir okul müdürünü de organizmanın beyni olarak düşünebiliriz. Beyin ne kadar işlevsel olursa yani bir okul müdürü ne kadar etkin olursa okulunun başarısı da bununla doğru orantılı olur. Bizim malzememiz ve en önemli unsurumuz öğrenci, biz öğrencileri ne kadar okula bağlayabilir, onlara okulu ne kadar sevdirebilirsek okul terki de bu oranda azalmış olur. Öğrenci ne kadar okula bağlı olur ve de okula devam ederse bu doğrultuda da okul başarısı artacaktır. Bunun yolu da beynin iyi çalışmasına yani biz yöneticilerin görevlerini iyi yapmalarına bağlıdır.”*

Katılımcılardan Ali, Nuri, Gül, Murat, Kadir, Canan ve Hakan etkili bir yönetimin olduğu okullarda öğrencinin okula devamının arttığını belirtmiştir. Bu durumda okul terk oranlarının azalmasında etkili bir okul yönetiminin etkisinden söz etmek mümkündür. Araştırmada yer alan Murat etkili bir yönetimin olduğu okullarda okul terki oranlarına yönelik görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Eğer okul etkili bir okulsu bu öğrencinin okula bağlılığı ve devamıyla olur. Okulun etkili bir okul olmasının belki de en temel nedeni öğrenci devamıdır. Okul ve okulda bulunan her çalışan öğrenci için vardır. Okulun var olma sebebi zaten öğrencidir.”*

Katılımcıların hepsi yönetim, aile ve diğer öğretmenlerin işbirliği halinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Okulun samimi bir ortama sahip olması gerektiğini ve öğrenciler için cazip hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Araştırmaya katılan Canan öğrencilerin okul terki davranışında bulunmaması için alınması gereken önlemleri şöyle dile getirmiştir:

*“Okulumuzda sportif etkinliklere yer veriyoruz. Öğrencilerimiz tenffüs saatlerinde bahçede enerjisini atabiliyor. Okulumuzda halı saha imkanımız var özellikle erkek öğrenciler tenffüslerde burada vakit geçiriyorlar. Kız öğrenciler için de voleybol, masa tenisi gibi imkanlarımız var. Öğrencilerimiz okula hem eğitim görmeye hem de bunun yanında sportif faaliyetlerde bulunarak bedensel gelişimlerini de gerçekleştirmiş oluyor.”*

## **Sonuç ve Öneriler:**

Etkililik ölçütü çıktının girdiye oranı olarak tanımlanmaktadır. Okulu terk oranlarını düşündüğümüzde öğrenci okulun en önemli girdisini oluşturmaktadır. Katılımcı müdürlerin görüşlerine göre örgütsel etkililiği sağlayacak olan ve bu yolla örgütsel performansı artıracak olan yöneticidir. Yöneticinin çabası ve yeteneği gibi etkenlerin yanı sıra astları etkilemesi ve liderlik yapması örgütü bulunduğu çevrede daha etkili hale getirecektir. Okulu terk oranları örgütsel etkililiğin en önemli ölçütlerinden biridir. Okul terkinin azaltılması ve önlenmesine yönelik önlemler alınmazsa uzun vadede örgütsel



yaşamı tehlikeye sokabilir. Çünkü okulun varlık nedeni öğrencidir. Okullarda okul terkinin en az düzeye indirmek veya tamamen ortadan kaldırmak için okulun paydaşlarıyla iş birliği içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, okul terkinin önlenmesinde yoğun bir şekilde bürokratik önlemlerin değil daha hümanistik ve etkileyici yaklaşımların kullanılması, aileye yönelik çalışmalar yapılması, okul yöneticilerinin sadece bir yönetici olarak davranmaması, liderlik özelliklerine sahip olup okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil etmesi, okulda görev yapan tüm personelin rollerinin beklentilerini bilip kendilerini okula adayarak çalışmalarını sağlaması, Okulların öğrencilerin bütün ihtiyaçlarını; fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerini karşılayacak şekilde yapılandırılması ve öğrencileri sahiplenmesi, böylelikle okulun dışına itici engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu gerekliliklerin yerine getirilmesi okul terki oranını önemli ölçüde azaltacak önerilerdir.

## Kaynakça

- Avrupa Komisyonu (2012). Europe 2020 target: Early leavers from education and training. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/policy/school/earlyschoole-leavers\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/school/earlyschoole-leavers_en). Erişim Tarihi: 02.09.2019
- American Psychological Association. (2012). Facing the school dropout dilemma. Washington, DC: Author. <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.pdf> Erişim tarihi: 20.09.2019.
- Avrupa Komisyonu. (2011). Erken okulu bırakmayı azaltmaya yönelik politikalar hakkında 28 Haziran 2011 tarihli Avrupa Konseyi Tavsiyesi. Erişim Tarihi:02.09.2019
- Bayhan, G. Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki, *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*,13(3), s: 107-130
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90, 521–545.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Second Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Cankaya, S., & Serin, O. (2018). Analysis of the Relationship Between School Heads' Leadership, Problem Solving and Critical Thinking Skills. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 8(1), 26-40.
- Dale, R. (2010). Early school leaving, lessons from research for policy makers, NESSE Report. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>.
- Alfonso, J. G., Antelm-Lanzat A. M., Cacheiro-González, M. L. and Pérez-Navío, E.(2018): School dropout factors: a teacher and school manager perspective, *Educational Studies* s.3-17
- Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Okulu Terk Eden Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Sosyo-Ekonomik Profilleri: Şanlıurfa Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24,(2), ss: 247-293
- Karslı, D.(2004). Yönetmelik Etkililik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de nüfus ve eğitim: Uzun vadeli (2010-2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 192,s: 86-105.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publication.
- Küçükarslan.E (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: Ab ülkeleri ile karşılaştırılması Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim yönetimi ve politikası anabilim dalı eğitim yönetimi ve teftişi programı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara
- Kayıkçı, K. (2001).”Yönetici Yetiştirme Sorunu”, *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sınıf%20Tekrarı,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>



- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Retrieved from [http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli\\_egitim\\_temel\\_kanunu\\_1739.pdf](http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf). Erişim Tarihi: 21.09.2019
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Second Edition. California: Sage Publications, Inc.
- Sorensen, L.C. (2019). Big Data” in Educational Administration: An Application for Predicting School Dropout Risk. *Educational Administration Quarterly*. 55(3) 404–446
- Tezcan, Mahmut (2015). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel Etkililik*. Ankara: TODAİ Yayınları
- Töremen, F. & Kolay, F. (2003). “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Güz (160).
- UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Retrieved from [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_07/07035316\\_politikaraporu\\_baski\\_final.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf). Erişim Tarihi: 11.09.2019
- EUROSTAT: Statistics Explained. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training) Erişim Tarihi: 10.09.2019
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

Educational institutions are social structure elements that ensure the socialization of individuals regularly and include social activities and relations (Özdemir, 2014). The main purpose of educational organizations is to enable students to actively participate in formal education. However, students at different levels of education may face school drop-out during their education. The concept of school drop-out can be expressed as leaving the student for various reasons while the learning process is in progress. The term dropout can also be defined as leaving the school for various reasons without receiving any diploma or certificate similar certificate indicating that the student has successfully completed his / her education (MEB, 2009). School management can be effective in preventing school dropout by providing organizational effectiveness. It is the responsibility of school administrators to achieve the objectives of educational organizations. School dropout is seen as one of the problems of our education system. The reasons of school dropout behaviors of students and determining the prevention strategies in place and giving direction to solution policies are important in terms of individual and social development of students who are dropout school in formal education. School management can be effective in preventing school dropout by providing organizational effectiveness. This is due to the work of the school administrator on the reasons of school drop-out and in-school reasons. The main purpose of this study is to determine what kind of work is done by school administrators to prevent dropout. In this research, descriptive qualitative research approach was used. The data of this study were collected by semi-structured interview technique and the data were analyzed descriptively. The school principals who participated in the study were identified through criterion sampling among purposeful sampling methods included in the qualitative research approach (Yıldırım & Şimşek, 2005). For this purpose, two main criteria were taken into consideration in the determination of the participants: voluntary participation in the research and being a school principal. The study consists of 7 school principals working in 7 middle and primary schools in Çanakkale in the fall semester of 2019-2020 academic year. Themes were created and classified according to the opinions of school principals. As a final step, it was decided at this stage which of the opinions of the school principals coded under certain themes in the data classification stage was directly quoted. According to the findings of the research, 5 themes related to school dropout reasons; school dropout measures, organizational effectiveness school dropout, managerial effectiveness school dropout, surrounding school dropout reasons, school principal effectiveness and school dropout measures were created. According to the results of the study, family factors, socio-economic status and social



environment of the students were effective on school dropout. According to the results of the research, it is stated that the attendance of the students should be followed and cooperation should be made with the parents in order to monitor the drop-out. It was stated that home visits were important in terms of managerial effectiveness. According to the results of the research, it was emphasized that the students should be made to love the school and the importance of sports activities in the school. It is stated that student attendance is increased in schools with effective management. In this case, it is possible to talk about the effect of effective school management in decreasing dropout rates. School principals stated that management, family and other teachers should cooperate. It was stated that the school should have a friendly atmosphere and make it attractive for students. The efficiency criterion is defined as the ratio of output to input. Considering the dropout rates, the student is the most important input of the school. According to the views of the participating managers, it is the manager who will ensure organizational effectiveness and thereby increase organizational performance. In order to minimize or eliminate school dropout in schools, the school needs to cooperate with its stakeholders. However, school principals should use of more humanistic and impressive approaches rather than intensive bureaucratic measures in the prevention of school dropout. Activities should be made for the family, not only as the administrators of the school administrators, but also with leadership characteristics and involving all the stakeholders of the school.



## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### THE RESEARCH ABOUT THE REFLECTIVE THINKING TENDENCIES INSIGHTS OF CLASS TEACHERS CANDIDATES

Özge YILDIRIM

Uzm. Sınıf Öğretmeni, Özel Çakabey İlkokulu, İzmir, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0123-3848>

[ozge.yildirim@cakabey.k12.tr](mailto:ozge.yildirim@cakabey.k12.tr)

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi, Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Anabilim Dalı, Demirci, Manisa, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8831-8878>

[dgogebakann@yahoo.com](mailto:dgogebakann@yahoo.com)

**Received Date:**07-10-2019

**Accepted Date:** 25-12-2019

**Published Date:** 31-12-2019

#### Öz

Sınıf öğretmenleri adaylarının değerlendirildiği bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel bir özelliğe sahip olan çalışmada, tarama yöntemi kullanılmış olup buna göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Ege Bölgesinde yer alan eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalları olarak tespit edilmiştir. Araştırma örneklemine uygun örnekleme tekniği ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören %58,3'ü (n=133) kadın, %41,7'si (n=95) erkek olmak üzere toplam 228 sınıf öğretmeni adayı dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amaçları doğrultusunda, yüzde dökümleri alınmış, One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test S testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının genel yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyet bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, anne eğitim düzeyleri bağımsız değişkenine nazaran “sürekli amaçlı düşünme” alt boyutu haricindeki bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre “sürekli amaçlı düşünme”, “araştırmacı” ve “öngörülü ve içten olma” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Terimler:** Düşünme, yansıtıcı düşünme, sınıf öğretmeni adayı

#### Abstract

In this research it is aimed to identify the relation between the reflective thinking tendencies. This study is a descriptive research and survey methodology is used for it. The research area is located in primary school teaching departments of faculty of education in the Aegean Region. In the research sampling, there are 228 class teacher candidates, including 58.3% (n=133) of women, 41.7% (n=95) of male are enrolled in the Department of Primary School Teaching. “The Scale of Reflective Thinking Tendency for Teacher and Teacher Candidates” (Semerci, 2007) is used to define views about the reflective thinking tendencies of class teachers' candidates as a data collection tool in this research. In accordance with the purposes of research, percentages are taken for the analysis of the data, One-

<sup>1</sup> Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.





Sample Kolmogorov-Smirnov Test S Test, Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis H test are applied and calculated the Pearson product-moment correlation coefficients. The significance level is accepted as .05 in this research. As a result of the research, there was no significant difference between the general reflective thinking tendencies and the mean scores of sub-dimensions in terms of gender independent variable, and there was no significant difference in all sub-dimensions except the “continuous purpose thinking” sub-dimension compared to the independent variable of mother education levels. There was no significant difference in all sub-dimensions except boyut continuous thinking”, “researcher” and “predictive and sincere” sub-dimensions according to the independent variable.

**Keywords:** Thinking, reflective thinking, class teachers candidates

## GİRİŞ

Günümüzdeki eğitimin en önemli unsurlarından biri olan yansıtıcı düşünmenin etkisi ve önemi araştırılan bu çalışmada bilgiyi tamamen ezberleyen bireyler yerine; bilgiyi sorgulayabilen, düşünebilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirmenin önemi anlatılmaya çalışılmış ve hedeflenmiştir. Yansıtıcı düşünme kavramı pragmatik felsefeye dayanır ve yansıtma kelimesinden ortaya çıkmıştır. Gözlemlemek, sorgulamak, çözümler üretebilmek belli bir kabiliyet gerektirir. Lee (2005) ise yansıtmayı üç düzeyde incelemektedir. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler; *geri çağırma*, *dengeli ve işlevsel hale getirme* ve *yansıtıcılık*'tır. *Geri çağırma* düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. *Dengeli ve işlevsel hale getirme* seviyesinde kişi tecrübeleri ve yaşantıları arasında ilişkilere bakar, sebepleri araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. *Yansıtıcılık*'ta kişi tecrübelerini analizlendirerek değiştirme, geliştirmeyi tercih eder (Akt. Alp ve Taşkın, 2008).

Kişinin düşüncelerini sorgulaması, çözümler üretebilmesi, irdelemesinin temeli olan yansıtma, yansıtıcı düşünmeyi oluşturur. Yansıtıcı düşünmede bireyin bu kabiliyete belirli bir ölçüde ulaşması bilgiyi sorgulaması, yeni bilgiler üretmesi beklenir. Yansıtıcı bireyler kendi tecrübeleri doğrultusunda olan bilgiyi, var olan bilgiyle yoğurup yeni fikirler ortaya çıkarır ve oluşacak fikirlere, önerilere açık olur. Yansıtıcı düşünmede bireyler bilgiyi sorgular, düşünür, araştırır, yeni bilgiler üretir, önceden öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle sentezler ve ürettiği bilgileri günlük yaşamına aktarır ve kullanır. Böyle bir halde yansıtıcı düşünen muallim ve talebelerin; gayelerini sürekli sorgulayıp düşünme, yaptıkları uygulama sonuçlarını gözden geçirme, tavsiyelere bakma ve değerlendirme, yenilikleri izleme yeteneğine iye oldukları söylenebilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarından biri öğrencilerin kendi uygulamalarına, oluşturdukları ve kazandıkları bilgilere yönelik değerlendirmeler yapabilmelerini sağlamaktır. Düşünen, sorgulayan, eski bilgilerle yeni bilgileri sentezleyen, etkili karar verebilen verdiği karar hakkında düşünen eleştiri yapabilen ve öğrenme süreçlerinin farkında olabilen bireylere ihtiyaç duyulur. Bunu destekleyecek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bunları gerçekleştirebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Öğrencilerin bilgi üzerinde düşünmesinin önemini vurgulayan programda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına da görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin özgürce düşünebileceği ve bu düşüncelerini tartışabileceği sınıf ortamı oluşturmaları, öğrencileri düşündükleri bilgiler doğrultusunda cesaretlendirir, olumlu-olumsuz düşüncelerini savunma imkanı verir ve öğrencinin kendinin farkına varmasını sağlar. Yazılanlar çerçevesinde şu an uygulanıyor olan ilk öğretim programının öğrencilerde yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmeyi ve bu doğrultuda rehber olmayı amaçladığı görülmektedir. Bu programın verimliliği öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine bağlı olduğu düşünülebilir. Buna bağlı olan kaynaklara bakıldığında yansıtıcı düşünebilme ile alakalı uluslar arası ve azami sayısı bulunan uluslararası araştırmaları genellikle öğretmen adaylarının üzerinde olduğu görülmekte ve öğretmenlerin hizmet öncesinde olan eğitiminde yansıtıcı düşünebilmesi eğilimlerin ne şekilde geliştirileceği, nasıl katkı sağlanabileceği sorularına önem verildiği görülür (Ekiz, 2006; Erginel, 2006; Güney, 2008; Semerci, 2008; Tok, 2008; Köksal ve Demirel, 2008; Aslan 2009, Serin, 2013). Yansıtıcı düşünme, eğitim programlarının, zihinsel etkinliklerin kişisel ve sosyal



gelişimin kesin bir bölümü olarak görülmüş araştırmalarda, eğitimi geliştirme çalışmalarında yer verilmiştir.

Günümüzde hayatın her bölümünde giderek hızlanan değişimler olmaktadır. Bu değişmelerin üstünden gelebilmek sürekli öğrenmeyi amaç edinen yaşamboyu öğrenme anlayışını mecbur hale sokmuştur. Bu sebeple örgün eğitim çerçevesinde öğrenen şahsın öğrenmesinin düzenleyebildiği ve kontrol edebildiği eğitim öğretim sürecinin içinde olması, bu anlayışın devam ettirilebilmesinin temelidir. Bunun yeterli hale gelebilmesi için öğretmenlerin sınıfta yaptığı uygulamalarda ana basamak öğretme/öğrenme anlayışları ve yansıtıcı düşünebilme becerisi görülmektedir. Çalışmamızın konusu, sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünebilme eğilimlerinin belirlenmesidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer verilen suallere cevap aranılmıştır.

Sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Cinsiyete göre anlamlı olarak değişiklik göstermekte midir?
3. Annesinin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
4. Babasının öğrenim seviyesine bağlı anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
5. Öğrenim gördüğü sınıfa bağlı anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
6. Mezun olunan lise türüne bağlı anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın evrenini Ege Bölgesinde yer alan Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üni. Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören toplam 228 sınıf öğretmeni aday öğrenciler oluşturur.
2. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin (Semerci, 2007) Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğrenme-öğretme anlayışlarının incelenmesinin hedeflendiği araştırma örneğini genel tarama modelinin içinde konum bulan ilişkisel tarama modeli oluşturur. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenler arasında, değişimin var olmasını ve düzeyini bulmayı gaye edinen araştırma modelidir (Karasar, 2008). Sınıf öğretmeni aday öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarının ve benimsiyor oldukları yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve benimsedikleri öğrenme anlayışına göre değişimini belirlemek amacıyla karşılaştırma türü olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini, Ege bölgesinde yer alan Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi lisans programlarında eğitim-öğretime devam eden öğretmen aday öğrenciler kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemini ise eğitim fakültesi bünyesindeki sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.



Bu araştırmanın yöntemi uygun örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Örneklem dahilindeki 350 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma çerçevesinde ulaşılan 228 katılımcıya ölçekler uygulanmıştır. Araştırma bünyesinde sınıf öğretmenliği lisans programına kayıtlı, %58,3'nün (n=133) kadın, %41,7'sinin (n=95) erkek öğrenci olmak üzere, hatalı ve eksik olanlar ayıklanarak toplam 228 katılımcı değerlendirilmeye alınmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri incelendiğinde %3,9'unun (n=9) okuma-yazması olmadığı, %75,4'ünün (n=172) ilkokul mezunu, %6,6'sının (n=15) ortaokul mezunu, %12,7'sinin (n=29) lise mezunu, %1,3'ünün (n=3) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri incelendiğinde %2,2'sinin (n=5) okuma-yazması olmadığı, %33,8'ünün (n=77) ilkokul mezunu, %21,1'sinin (n=48) ortaokul mezunu, %24,6'sının (n=56) lise mezunu, %18,4'ünün (n=42) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %31,7'sinin (n=95) üçüncü sınıf, %58,3'ünün (n=133) dördüncü sınıf oldukları; %47,4'ünün (n=108) Anadolu Lisesi, %15,8'inin (n=36) Öğretmen Lisesi, %3,9'unun (n=9) Meslek Lisesi ve %32,9'unun (n=75) diğer lise mezunu olduklarına ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veri toplamada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine karşın fikirlerini ortaya koymak gayesiyle Semerci'nin geliştirdiği “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmeni adaylarına cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü demografik özelliklerini saptamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirleyebilmek için Semerci (2007) 'nin geliştirdiği “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” uygulanmış olup, ise Semerci (2007) 'nin geliştirdiği YANDE ölçeğinin maddeleri, 20'si olumsuz madde, 15'i olumlu madde olmak üzere toplam otuz beş maddedir. 5'li likert olarak hazırlanan ölçekten ez az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir. Ölçeğin ranj değeri 35-175'dir. Bu araştırmada, 35-81 puan aralığı kötü, 82-128 puan aralığı orta ve 129-175 puan aralığı iyi düzey olarak alınmıştır. YANDE ölçeğinde bir diğer önemli nokta ise ölçekteki 35 maddede olumlu ve olumsuz madde sayılarının birbirine yakın olmasıdır. Ölçeğin yedi alt boyutunda bu kat sayılar 0.357 ile 0.79 arasında değişmektedir. YANDE ölçeği için uygulanan analiz sonuçlarında, maddelerin toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişiklik göstermektedir. Test tekrar test yöntemine göre değerlendirilen korelasyonda 0.742 ( $p<0.01$ ) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısına 0.77 ( $p<0.01$ ) şeklinde ulaşılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre değerlendirildiğinde ise YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461 ( $p<0.05$ )'dir (Semerci, 2007). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.908'dir. Öğretmen aday öğrencilerin ölçek puan ortalaması 171.50 ve standart sapması 20.15'tir. Ölçekteki olumsuz maddelerin numaraları şöyledir: 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 31, 34. Ölçekteki olumlu maddelerin numarası ise şunlardır: 2, 3, 5, 7, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 33, 35 olarak belirlenmiştir. 7 faktörlü olup 35 madde ölçek kapsamındadır. Ölçek derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum(5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Likert tipi bir ölçektir.

Ölçekteki 35 madde 7 konuya ayrılmıştır. Bu konular şu şekildedir:

- Devamlı (sürekli), amaçlı düşünme,
- Açık fikirlilik,
- Sorgulayıcı ve etkili öğretim,
- Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik,



- Araştırmacı,
- Öngören ve içten olma,
- Mesleğe bakıştır.

Konuların içeriği ise şöyledir.

Sürekli ve amaçlı düşünme; yansıtıcı düşünen öğretmen veya öğretmen adayının kendi öğretimiyle ilgili daima değerlendirme yapması, talebe görüşlerine kıymet vermesi, eleştirel düşünmesidir. Açık fikirlilik; durumlara değişik bakış açılarından bakma, kendi öğretim uygulamalarından çeşitli soru, eleştiri ve tavsiyelere kapalı olmama, eğitsel faaliyetlere kıymet vermedir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim; eleştirel olarak bakabilme olanaklarına ehil olabilen, öğretiminde işbirliği ile kubaşık öğrenebilmeye değer verebilen, derslerde değişik öğretim yöntemlerini kullanmaya açık olma ve yeni materyaller kullanmadır. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik; yansıtıcı olan bir öğretmenin öğrenciyi kişisel olarak değerlendirip ilerlemesine bakması, öğrencilerle iletişim ve etkileşim halinde olmasıdır.

Araştırmacı, problemleri ve sorunları çözen, araştırma duygusuna sahip, tarafsız olarak değerlendirme yapabilen kişidir. Öngören ve içten olma ise, yansıtıcı düşünebilen bir öğretmenin öğrencilerinin ileriyi ön görebilmesinde rehber olması, onlara içten davranıp, yapıcı eleştirilerde bulunmasıdır. Mesleğe ilgi ve bakış ise öğretmenliği severek yapmaktır. Bu konular yansıtıcı düşünen bireylerin bilgileriyle paraleldir. Buradan çıkarılan sonuçlar göre, uygulanan ölçek geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir (Semerci, 2007: 1351).

### **Ölçme Aracının Uygulanması ve Veri Analizi**

Öğrencilere çalışmayla ilgili veriyi toplamadan önce çalışmamızın gayesi ile ilgili bilgi sunulmuştur. Gönüllü olan öğrenciler çalışma içeriğine dahil edilmiştir. Veriler değerlendirilirken ise yanıtlanmamış olan ve tamamı boş olan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Katılımcı olan kişilerin veri toplama araçlarına yanıtladıkları cevapların standart sapma, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikleri hesaplanıp bulunmuştur. Araştırmanın anlamlılık seviyesi .05 alınmış olup, toplanan verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 17. İstatistik paket programına girilmiştir. İstatistiksel olarak çözümlenmeler bu program desteğiyle yapılmıştır. Çalışmamızın amacına göre; Yüzde dökümleri, One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test S testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler:**

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının; %58,3'nün (n=133) kadın, %41,7'sinin (n=95) erkek olduğu; Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri incelendiğinde %3,9'unun (n=9) okuma-yazması olmadığı, %75,4'ünün (n=172) ilkökul mezunu, %6,6'sının (n=15) ortaokul mezunu, %12,7'sinin (n=29) lise mezunu, %1,3'ünün (n=3) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri incelendiğinde %2,2'sinin (n=5) okuma-yazması olmadığı, %33,8'ünün (n=77) ilkökul mezunu, %21,1'sinin (n=48) ortaokul mezunu, %24,6'sının (n=56) lise mezunu, %18,4'ünün (n=42) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %31,7'sinin (n=95) üçüncü sınıf, %58,3'ünün (n=133) dördüncü sınıf oldukları; %47,4'ünün (n=108) Anadolu Lisesi, %15,8'inin (n=36) Öğretmen Lisesi, %3,9'unun (n=9) Meslek Lisesi ve %32,9'unun (n=75) diğer lise mezunu oldukları belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılımda olup olmadığını test edebilmek gayesiyle verilere One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test S testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo1'de verilmiştir.

Tablo1'den de görüleceği üzere “Öğretmenler ile Öğretmen Adayı Öğrenciler için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutu olan “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, “Açık Fikirlilik”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacı”,



Öngören ve İçten”, “Mesleğe Bakış” bağımlı değişkenlerinin, ve “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”ne ait verilere uygulanan normal dağılım testi sonucunda, verilerinin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle “Öğretmen ve Öğretmen Adayları Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları”na ve “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”ne ait verilerin ikili karşılaştırmalarında “Mann-Whitney U Testi”, üç, üçün üzerindeki değişken kıyaslamalarında “Kruskal-Wallis H Testi” yapılmıştır.

**Tablo 1.** One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test S testi

	Sürekli amaçlı düşünme	Açık fikirlilik	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Öğretim sorumluluğu ve Bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve içtenlik	Mesleğe bakış	Toplam yansıtıcı düşünme eğilimi
n	228	228	228	228	228	228	228	228
$\bar{x}$	30,2	29	24,0	21,9	25,7	17,2	9,02	157,2
ss	2,24	1,71	1,70	1,50	2,61	1,69	1,35	8,50
Absolute	,113	,302	,331	,177	,120	,190	,291	,071
Positive	,080	,280	,296	,177	,101	,190	,235	,039
Negative	-,113	-,302	-,331	-,156	-,120	-,139	-,291	-,071
Test İstatistiği	,113	,302	,331	,177	,120	,190	,291	,071
p Değeri	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000	,007 <sup>c</sup>

Aşağıda yer alan bölümlerde alt problemlerle ilgili sonuçlar ve araştırmayla ilgili yorumlar vardır.

## Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sorulmuştur.

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını test etmek gayesiyle normal dağılım göstermeyen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri” ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin veriler ise Mann-Whitney U testi uygulanmış ve U-testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, P ve U Değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P Değeri	Önem Düzeyi
Sürekli amaçlı düşünme	Kadın	133	30,26	2,17	112,5	14967,5	6056,500	0,592	p>0,05
	Erkek	95	30,29	2,35	117,2	11138,5			
	Toplam	228	30,27	2,24					
Açık Fikirlilik	Kadın	133	29,10	1,62	120,30	16000,0	5546,000	0,082	p>0,05
	Erkek	95	28,86	1,81	106,38	10106,0			
	Toplam	228	29,00	1,71					
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	133	24,09	1,68	115,52	15364,0	6182,000	0,750	p>0,05
	Erkek	95	24,07	1,75	113,07	10742,0			
	Toplam	228	24,08	1,70					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Kadın	133	21,87	1,46	113,98	15159,5	6248,500	0,885	p>0,05
	Erkek	95	21,95	1,55	115,23	10946,5			
	Toplam	228	21,90	1,50					
Araştırmacı	Kadın	133	25,83	2,66	118,18	15718,5	5827,500	0,314	p>0,05
	Erkek	95	25,54	2,53	109,34	10387,5			
	Toplam	228	25,71	2,61					
Öngörümlü ve içten olma	Kadın	133	17,27	1,66	115,10	15308,0	6238,000	0,868	p>0,05
	Erkek	95	17,21	1,74	113,66	10798,0			
	Toplam	228	17,25	1,69					
Mesleğe bakış	Kadın	133	9,112	1,22	116,77	15530,0	6016,000	0,503	p>0,05
	Erkek	95	8,905	1,50	111,33	10576,0			
	Toplam	228	9,026	1,35					
Toplam yansıtıcı düşünme	Kadın	133	157,5	8,54	117,47	15623,0	5923,000	0,421	p>0,05
	Erkek	95	156,8	8,46	110,35	10483,0			
	Toplam	228	157,2	8,50					

Tablo 2’den de görüleceği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyet bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme



eğilimleri ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği, yani cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri annesinin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şekliyle ifade edilmiştir.

Annelerinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre Sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarıyla ilişkili puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup-olmadığını test etmek amacıyla verilere non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Normal dağılım göstermeyen Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına bağlı verilerin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilmek gayesiyle uygulanan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 3 (Tanımlayıcı istatistikleri) ve Tablo4 verilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Annesinin Eğitim Düzeyine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bağımlı Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.
Sürekli Amaçlı Düşünme	228	30,27	2,24	23,00	35,00
Açık Fikirlilik	228	29,00	1,71	21,00	30,00
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	228	24,08	1,70	17,00	25,00
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	228	21,90	1,50	19,00	25,00
Araştırmacı	228	25,71	2,61	17,00	30,00
Öngörülü ve İçten Olma	228	17,25	1,69	13,00	20,00
Mesleğe Bakış	228	9,02	1,35	4,00	10,00
Toplam Yansıtıcı Düşünme Eğilimi	228	157,26	8,50	131,00	174,00

Tablo 4’de baktığımızda öğretmen adayı öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri alt boyutlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, sürekli amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim annesinin eğitim düzeyini üniversite olarak ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Yani annesinin eğitim düzeyini üniversite mezunu olarak açıklayan öğretmen adayı öğrencilerin Sürekli amaçlı düşünme puan ortalamaları daha iyi düzeydedir.

Öğretmen adayı öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri alt boyutlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, Açık Fikirlilik, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve İçten Olma, Mesleğe Bakış ve genel Yansıtıcı Düşünme Eğilimi boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 4.** Anne Eğitim Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P değeri	Önem Düzeyi
Sürekli Amaçlı Düşünme	1	9	119,28	8,368	4	,038	p<0,05
	2	172	107,75				
	3	15	155,03				
	4	29	123,95				
	5	3	193,17				
	Toplam	228					
Açık Fikirlilik	1	9	88,72	5,935	4	,11	p>0,05
	2	172	111,05				
	3	15	129,40				
	4	29	129,95				
	5	3	166,00				
	Toplam	228					
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1	9	136,67	4,098	4	,17	p>0,05
	2	172	106,94				
	3	15	136,70				
	4	29	136,57				
	5	3	157,00				
	Toplam	228					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	1	9	102,67	4,542	4	,18	p>0,05
	2	172	103,78				
	3	15	176,10				
	4	29	143,16				
	5	3	179,50				
	Toplam	228					
Araştırmacı	1	9	103,89	3,876	4	,24	p>0,05
	2	172	107,83				
	3	15	144,40				
	4	29	131,21				
	5	3	218,00				
	Toplam	228					
Öngörülü ve İçten Olma	1	9	79,67	5,098	4	,16	p>0,05
	2	172	108,47				
	3	15	137,90				
	4	29	138,91				
	5	3	212,00				
	Toplam	228					
Mesleğe Bakış	1	9	133,83	5,471	4	0,14	p>0,05
	2	172	109,44				
	3	15	135,50				
	4	29	122,05				
	5	3	168,50				
	Toplam	228					
Toplam Yansıtıcı Düşünme Eğilimi	1	9	97,72	3,682	4	0,28	p>0,05
	2	172	104,89				
	3	15	165,03				
	4	29	139,84				
	5	3	218,00				
	Toplam	228					

1/Okumaz-yazmaz 2/İlkokul 3/Ortaokul 4/Lise 5/Üniversite





## Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri babasının öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde dile getirilmiştir.

Babasının eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre Sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını test etmek amacıyla verilere non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına bağlı verilerin anlamlı bir şekilde farklılaşp-farklılaşmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 6’da bulunmaktadır.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmeni aday öğrencilerin babasının eğitim düzeyine göre yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bağımlı Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.
Sürekli Amaçlı Düşünme	228	30,2763	2,24648	23,00	35,00
Açık Fikirlilik	228	29,0044	1,71158	21,00	30,00
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	228	24,0833	1,70954	17,00	25,00
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	228	21,9079	1,50340	19,00	25,00
Araştırmacı	228	25,7149	2,61348	17,00	30,00
Öngörülü ve İçten Olma	228	17,2500	1,69834	13,00	20,00
Mesleğe Bakış	228	9,0263	1,35022	4,00	10,00
Toplam Yansıtıcı Düşünme Eğilimi	228	157,2632	8,50141	131,00	174,00
Baba Eğitim	228	3,2325	1,16611	1,00	5,00

Tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere “Öngörülü ve İçten Olma”, “Araştırmacı” ve “Sürekli Amaçlı Düşünme” alt boyutlarına ilişkin verilere uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. U testi sonucunda sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim babasının eğitim düzeyini ilkökul olarak ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Yani baba eğitim düzeyi ilkökul mezunu olarak ifade eden öğretmen aday öğrencilerin sürekli amaçlı düşünme puan ortalamaları daha iyi düzeydedir.

Farklılaşmaya sebebiyet veren grupların belirleyebilmek gayesiyle verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın saptandığı “Sürekli Amaçlı Düşünme”, “Araştırmacı” ve “Öngörülü ve içten olma” alt boyutlarına ait bağımsız değişkenler arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

U testi sonucunda sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim babasının eğitim düzeyini ortaokul olarak ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Yani baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olarak ifade eden öğretmen adaylarının Sürekli amaçlı düşünme puan ortalamaları daha iyi düzeydedir. Sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim babasının eğitim düzeyini ortaokul olarak belirten sınıf öğretmenleri lehineyken; Araştırmacı alt boyutundaki farklılaşma babasının eğitim düzeyinin okumaz-yazmaz olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni aday öğrencilerin lehinedir. Bu durumda babasının okumaz-yazmaz olduğunu ifade eden grubun tüm konuları kendisinin araştırmasından kaynaklanmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

U testi sonucunda, sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim babasının eğitim düzeyini ilkökul olarak belirten sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6.** Baba Eğitim Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P değeri	Önem Düzeyi
Sürekli Amaçlı Düşünme	1	5	38,80	14,006	4	0,007	p<0,05
	2	77	123,65				
	3	48	93,98				
	4	56	121,84				
	5	42	120,40				
	Toplam	228					
Açık Fikirlilik	1	5	58,90	7,212	4	0,125	p>0,05
	2	77	115,68				
	3	48	122,47				
	4	56	105,37				
	5	42	122,04				
	Toplam	228					
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1	5	157,00	5,924	4	0,205	p>0,05
	2	77	114,49				
	3	48	101,89				
	4	56	115,75				
	5	42	122,21				
	Toplam	228					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	1	5	122,50	6,952	4	0,138	P>0,05
	2	77	117,11				
	3	48	96,50				
	4	56	112,87				
	5	42	131,51				
	Toplam	228					
Araştırmacı	1	5	156,50	17,106	4	0,002	p<0,05
	2	77	109,08				
	3	48	92,03				
	4	56	140,26				
	5	42	110,76				
	Toplam	228					
Öngörülü ve İçten Olma	1	5	107,60	10,290	4	0,036	p<0,05
	2	77	115,92				
	3	48	91,41				
	4	56	131,64				
	5	42	116,25				
	Toplam	228					
Mesleğe Bakış	1	5	168,50	7,461	4	0,113	p>0,05
	2	77	107,82				
	3	48	108,94				
	4	56	125,99				
	5	42	111,36				
	Toplam	228					
Toplam Yansıtıcı Düşünme Eğilimi	1	5	119,40	9,002	4	0,061	p>0,05
	2	77	110,12				
	3	48	94,64				
	4	56	131,51				
	5	42	121,98				
	Toplam	228					

1/Okumaz-yazmaz 2/İlkokul 3/Ortaokul 4/Lise 5/Üniversite

U testi sonucunda, Araştırmacı alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel olarak değerlendirildiğinde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı alt boyutundaki değişim baba eğitim düzeyi lise olarak işaretleyen sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir.



U testi sonucunda sürekli amaçlı düşünme, araştırmacı ve öngörülü ve içten olma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı değişimlerin olduğu saptanmıştır. Üç alt boyutdaki değişim babasının eğitim düzeyini lise olarak belirten sınıf öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

U testi sonucunda, Araştırmacı alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan değerlendirildiğinde anlamlı değişimin olduğu saptanmıştır. Araştırmacı alt boyutundaki değişim babasının eğitim düzeyini üniversite olarak belirten sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu saptanmıştır.

### Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri öğrenim gördüğü sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Sınıf bağımsız değişkenine göre sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup-olmadığını test etmek gayesiyle normal dağılım göstermeyen “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri” ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verilere ise Mann-Whitney U testi uygulanmış ve U-testi sonucuda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’den de görüleceği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının genel yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları arasında öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkeni açısından “sorgulayıcı ve etkili öğretim”, “mesleğe bakış”, alt boyutları ile sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimleri toplam puan ortalamalarında istatistiksel bakımdan değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Her üç bağımlı değişkende de farklılaşma 3. Sınıfta öğrenim gördüklerini ifade eden sınıf öğretmeni aday öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Bağımsız Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, P ve U Değerleri

Bağımlı Değişken	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	SO	ST	U Değ.	P Değ.	Önem Düzeyi
Sürekli Amaçlı Düşünme	3	95	30,2	2,48	114,76	10902,50	6292,500	,959	p>0,05
	4	133	30,2	2,06	114,31	15203,50			
	T	228	30,2	2,24					
Açık Fikirlilik	3	95	29,1	1,37	116,14	11033,00	6162,000	,726	p>0,05
	4	133	28,9	1,91	113,33	15073,00			
	T	228	29,0	1,71					
Sorgulayıcı Ve Etkili Öğretim	3	95	24,4	1,26	125,87	11957,50	5237,500	,011	p<0,05
	4	133	23,84	1,93	106,38	14148,50			
	T	228	24,08	1,70					
Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik	3	95	22,0	1,55	119,85	11385,50	5809,500	,288	p>0,05
	4	133	21,8	1,46	110,68	14720,50			
	T	228	21,9	1,50					



		3	95	26,0	2,12	123,39	11722,50				
Araştırmacı		4	133	25,4	2,88	108,15	14383,50				
	T	228	25,7	2,61				5472,500			
											p>0,05
Öngörülü ve İçten Olma		3	95	17,3	1,51	117,64	11176,00				
		4	133	17,1	1,82	112,26	14930,00				
	T	228	17,2	1,69				6019,000			p>0,05
Mesleğe Bakış		3	95	9,40	1,01	131,43	12485,50				
		4	133	8,75	1,49	102,41	13620,50				
	T	228	9,02	1,35				4709,500			p<0,05
Toplam Yansıtıcı Düşünme Eğilimi		3	95	158,6	7,76	125,38	11911,00				
		4	133	156,2	8,88	106,73	14195,00				
	T	228	157,2	8,50				5284,000			p<0,05

3=3. sınıf, 4=4. sınıf, T=Toplam, BD= Bağımlı Değişken, SO= Sıra ortalaması, ST=Sıra Toplamı

Sınıf öğretmeni adaylarının “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Mesleğe Bakış” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, “Genel Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” puan ortalamaları istatistik bakımdan değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Her üç bağımlı değişkende de farklılaşmanın 3. sınıf olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “sürekli amaçlı düşünme”, “açık fikirlilik”, “araştırmacı”, “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “öngörülü ve içten olma” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmanın olmadığı, yani sınıf değişkeninden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Mezun oldukları lisenin türü bağımsız değişkene göre sınıf öğretmeni aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını test edebilmek amacıyla verilere non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin veriler anlamlı olarak farklı olup olmadığını anlayabilmek amacıyla uygulanan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 8 (Tanımlayıcı İstatistikleri) ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 8.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{x}$	ss	Minimum	Maximum
Sürekli amaçlı düşünme	228	30,2763	2,24648	23,00	35,00
Açık fikirlilik	228	29,0044	1,71158	21,00	30,00
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	228	24,0833	1,70954	17,00	25,00
Öğretim sorumluluğu ve Bilimsellik	228	21,9079	1,50340	19,00	25,00
Araştırmacı	228	25,7149	2,61348	17,00	30,00
Öngörülü ve içten olma	228	17,2500	1,69834	13,00	20,00
Mesleğe bakış	228	9,0263	1,35022	4,00	10,00
Toplam yansıtıcı düşünme eğilimi	228	157,2632	8,50141	131,00	174,00
Mezun okul türü	228	2,2237	1,33669	1,00	4,00

**Tablo 9.** Mezun Olunan Lise Türüne Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P değeri	Önem Düzeyi
Sürekli amaçlı düşünme	1	108	110,65	4,042	3	,257	p>0,05
	2	36	126,54				
	3	9	82,11				
	4	75	118,15				
	Toplam	228					
Açık fikirlilik	1	108	117,63	2,599	3	,458	p>0,05
	2	36	106,06				
	3	9	90,50				
	4	75	116,93				
	Toplam	228					
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	1	108	115,29	8,773	3	,032	p<0,05
	2	36	90,86				
	3	9	112,00				
	4	75	125,01				
	Toplam	228					
Öğretim sorumluluğu ve Bilimsellik	1	108	121,32	5,935	3	,115	p>0,05
	2	36	92,19				
	3	9	103,06				
	4	75	116,75				
	Toplam	228					
Araştırmacı	1	108	109,46	4,394	3	,222	p>0,05
	2	36	106,42				
	3	9	147,50				
	4	75	121,68				
	Toplam	228					
Öngörülü ve içten olma	1	108	108,17	2,561	3	,464	p>0,05
	2	36	122,04				
	3	9	104,67				
	4	75	121,18				
	Toplam	228					
Mesleğe bağlılık	1,00	108	109,49	4,437	3	,218	p>0,05
	2,00	36	104,83				
	3,00	9	116,50				
	4,00	75	126,12				
	Toplam	228					
Toplam yansıtıcı düşünme eğilimi	1,00	108	112,51	3,897	3	,273	p>0,05
	2,00	36	101,69				
	3,00	9	99,94				
	4,00	75	125,26				
	Toplam	228					

1. Anadolu lisesi 2. Öğretmen lisesi 3. Meslek Lisesi 4. Diğer

Tablo 9'dan anlaşılacağı gibi verilere uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında mezun olunan lise türüne göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. “Sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyuta göre verilere uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda farklılığa sebep olan grupları ortaya çıkarabilmek gayesiyle uygulanan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.



**Tablo 10.** Mezun Olunan Okul Türü Anadolu Lisesi ve Öğretmen Lisesi Durumuna Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U testi Neticesi

	Sorgulayıcı ve etkili öğretim
Mann-Whitney U	1519,000
Wilcoxon W	2185,000
Z	-2,198
P değeri	<b>,028</b>

Tablo 10'dan anlaşıldığı gibi U testi sonucunda, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan değerlendirildiğinde anlamlı değişimin olduğu saptanmıştır. “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutundaki değişimin mezun oldukları lise türünü Anadolu Lisesi olarak belirten sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu saptanmıştır.

**Tablo 11.** Mezun Olunan Okul Türü Öğretmen Lisesi ve Diğer Lise Mezunu Durumuna Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U testi Sonucu

	Sorgulayıcı ve etkili öğretim
Mann-Whitney U	954,000
Wilcoxon W	1620,000
Z	-2,875
P değeri	<b>,004</b>

Tablo 11'den de görüleceği üzere U testi sonucunda, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutuna göre puan ortalamalarında istatistiksel anlamda anlamlı değişimin olduğu saptanmıştır. “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutundaki değişimin mezun oldukları lise türünü Diğer Lise olarak belirten sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu saptanmıştır. Genel olarak mezun olunan lise türüne bağımsız değişkenine göre elde edilen araştırma sonucuna incelendiğinde, öğretmen lisesi mezunu olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda Anadolu lisesi ve diğer lise mezunu olduklarını ifade eden öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini daha yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Genel sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının hem yansıtıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Sonuç

Araştırmanın neticesinde, sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin genel yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlara göre puan ortalamalarında cinsiyet bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, anne eğitim düzeyleri bağımsız değişkeninde, “sürekli amaçlı düşünme” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, babanın eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre “sürekli amaçlı düşünme”, “araştırmacı” ve “öngörülü ve içten olma” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olmadığı, öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkenine göre “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Mesleğe Bakış” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, “Genel Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” puan ortalamalarında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, mezun olunan lise türüne göre “sorgulayan ve etkili öğretim” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu, mezun olunan lise bağımsız değişkenine göre diğer alt boyutlarda istatistiksel bakımdan değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Sınıf Öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri puan ortalamaları  $x=157,263$  olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin puan aralıkları belirlenirken 35-81 puan aralığının düşük yansıtıcı düşünme eğilimini, 82-128 puan aralığının orta düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimini ve 129-175 puan aralığının da iyi düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimini temsil ettiği kabul edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.



Genel sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının hem yansıtıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

## Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri araştırılmış ve bu soruya cevap bulmak için öğretmenlere Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu fark edilmiştir. Türkiye’de çeşitli eğitim kademelerinde mesleğini yapan öğretmenlerle yapılan benzeri araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini yüksek algıladıkları anlaşılmaktadır (Dolapçioğlu, 2007; Meral, 2006). Bu durumda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları ve diğer branşlardaki adayların göreve başlamadan önce meslekleri hakkında derinlemesine düşünme, sürekli ve amaçlı düşünebilme ve nitelikli bir eğitim için süreci değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Mezun olunan lise türüne göre “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu, mezun olunan lise bağımsız değişkenine göre diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Mezun olunan lise türüne bağımsız değişkenine göre, öğretmen lisesi mezunu olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda Anadolu lisesi ve diğer lise mezunu olduklarını ifade eden öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini daha yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Doğan-Dolapçioğlu (2007)’un yaptığı çalışması “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adındadır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü gibi özellikleri ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ergüven (2011) değişik branşlardaki ilköğretim öğretmenleri ile, Karadağ (2010) sosyal bilgiler öğretmenleri ile, Kılınç (2010) ilköğretim öğretmenleri ile, Kuzu (2011) fen bilgisi öğretmenleri ile, Tekeli (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları okul türüne bağlı anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu bulmuştur ve bundan elde edilen bulgular ile ortalamaya baktığımızda literatür bulguları benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre, hizmet öncesinde yansıtıcı düşünme eğilimini olumlu yönde geliştirebilecek herhangi bir eğitim almamış öğretmen, uygulama yapmaya başladığında ise yansıtıcı düşünme becerisini yeterince kullanamamaktadır. Öğretme kavramının yerini öğrenmeye, sorgulamaya, araştırmaya, düşünmeye, yansıtmaya bıraktığı günümüzdeki eğitim şartlarında öğretmenin yansıtıcı düşünme beceri konusunda gelişmemesi eksiklidir.

Sınıf öğretmeni adaylarının genel yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyet bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği, yani cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın bulgusu, Şahin’in (2011) çalışmasındaki dördüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Alp (2007) ‘in yaptığı ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle olan çalışmada, yansıtıcı düşünme üzerine bakış açıları değerlendirilmiş ve yansıtıcı düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamış görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyleri bağımsız değişkenine göre “sürekli amaçlı düşünme” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim annesinin eğitim düzeyini üniversite olarak ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Yani annesinin eğitim düzeyini üniversite mezunu olarak açıklayan öğretmen adaylarının Sürekli amaçlı düşünme puan ortalamaları



daha iyi düzeydedir. Bu durumda annesi üniversitede okuyan öğretmen adaylarının anneleriyle olan diyalogları, sürekli ve amaçlı düşüncelerine destekleyici olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre “sürekli amaçlı düşünme”, “araştırmacı” ve “öngörülü ve içten olma” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Sürekli amaçlı düşünme alt boyutundaki değişim baba eğitim düzeyini ilkökul ve ortaokul olarak ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Yani babasının eğitim düzeyini ilkökul mezunu olarak ifade eden öğretmen adaylarının Sürekli amaçlı düşünme puan ortalamaları daha iyi düzeydedir. Araştırmacı alt boyutundaki farklılaşma babasının eğitim düzeyinin okumaz-yazmaz olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda babasının okumaz-yazmaz olduğunu ifade eden grubun tüm konuları kendisinin araştırmasından kaynaklanmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın örneklemini, 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmasının nedeni okul uygulamalarında, 3. Sınıf öğretmen adaylarının gözlem yapması, 4. Sınıf öğretmen adaylarının ise uygulamaya gitmesidir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf bağımsız değişkenine göre “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Mesleğe Bakış” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, “Genel Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” puan ortalamalarının istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Her üç bağımlı değişkende de farklılaşmanın 3. sınıf olduklarını ifade eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf bağımsız değişkenine göre “sürekli amaçlı düşünme”, “açık fikirlilik”, “araştırmacı”, “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “öngörülü ve içten olma” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmanın olmadığı, yani sınıf değişkeninden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda bulgularına ulaştığımız yıl baza alınarak 3. Sınıfta gözleme giden öğretmenlerin daha çok yansıtıcı düzeye eğilimli oldukları söylenebilir. Okul uygulamaları göz önünde bulundurularak Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada, dördüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yani sınıf büyüdükçe yansıtıcı düşünme becerisinin daha da arttığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgusu, Şahin’in (2011) çalışmasındaki dördüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir. İlgili alanyazından elde edilen bulgulara göre değerlendirildiğinde, yapılan bu araştırmanın bulgusu/bulguları ile paralellik gösterip örtüştüğü söylenebilir

## Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları öğrenilebilen bilişsel bir özellik olduğu için, öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri’nin eğitim programlarında bu becerilerin kazanılabilmesi için gerekli olan önem ve zaman daha çok verilebilir.

Eğitim Fakülteleri tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından, yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kazandırılmasını destekleyecek öğretmen kılavuzları hazırlanarak eğitim-öğretim ortamına alınabilir. Sınıf öğretmeni adayı üçüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu olmalarının nedenleri nitel bir araştırma kapsamında incelenebilir.

Yansıtıcı düşünme eğilimleri yeterli düzeyde olan birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenimleri süresince izlenmeleri gerektiği ve kaydetmiş oldukları gelişim düzeyleri belirlenebilir.





Yansıtıcı düşünme eğilimlerini yetersiz olarak algılayan öğrencilere yönelik ilgili becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak eğitim programları uygulanabilir ve eğitim sonrasında uygulamanın etkililiğini belirleyecek deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada, yansıtıcı düşünme eğilimleri düşük ve yüksek olan gruplar belirlenip, bu grupları oluşturan öğrencilerle uygulanacak nitel araştırmalarla, öğrencilerin kendilerini hangi sebepten dolayı yetersiz hissettikleri öğrenilerek, çözüm bulunmaya çalışılabilir.

Benzer araştırmalar çeşitli branşlarda öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (5.Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, H. İ. (2007). *Düşünebilme üzerine*. İstanbul: Graphis Matbaa.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Alp, S. (2007). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K. W., Tan, J., ve Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Chai, C. S. & Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed.), In *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Amsterdam, Netherlands: Springer.
- Cheng, M.M.H., Chan, K.W., Tang, S.Y.F. & Cheng, A.Y.N., (2009). Pre-service Teacher Education Student' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese inservice teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171-183.
- Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dewey, John (1933), *How We Think*, New York: Prometheus Books
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 167-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dolapçıoğlu, D. S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, N. ve Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.
- Eren, A., (2009). Examining the Teacher Efficacy and Achievement Goals as Predictors of Turkish Student Teachers' Conceptions About Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- Erginel, S. Ş. (2006), Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education, Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2006), Self-observation and peer observation: Reflective diaries of primary student- teachers, *Elementary Education Online*, 5 (1) ,47-57.
- Gelbal, S , Kelecioğlu, H . (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 135-145. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7805/102347>
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 337344.
- Griffin, Maureen L. (2003). “Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers.” *Reflective Practice*, Vol. 4.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hancock, E. S. ve Gallard, A. J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.
- Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195210.
- Huy, P. (2007). An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and SelfEfficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A Path Analysis Approach, *Educational Psychology*.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karadağ, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireli düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154) 82 - 92.
- Köksal, N., Demirel Ö. (2008), Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189–203.
- Krull, E., Koni, I. ve Oras, K. (2013). Impact on student teachers' conception of learning and teaching from studying a course in educational psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 218-231
- Kuzu, S. (2011). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Şırnak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers’ reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87–100.
- Lee, H. J. (2005). “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking”. *Teaching and Teacher Education*, 21/1, 699-715.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321–329.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2009). Students’ conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 501-514.
- Işıkoğlu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Meral, E. (2006). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.



- Mok, I. A. C. (2010). Towards a reflective practice: The case of a prospective teacher in Hong Kong. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 25-39.
- Akkoç, H. & Ogan-Bekiroğlu, F. (2006). Relationship between pre-service mathematics teachers' teaching and learning beliefs and their practices. *Proceedings of the 30th International Conference on the Psychology of Mathematics Education (PME30)*, Prague, Czech Republic, Vol. 2, pp. 17 - 24.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rinchen, S. (2009). Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning. Paper presented at „Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum” the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June – 1 July.
- Rodgers, C. (2002). “Defining Reflection: Another Look at John Dewey And Reflective Thinking”, *Teachers College Record*, Volume:104, Number: 4, p. 842-866.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Semerci, Ç.; Meral, E. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, s.50-54.
- Serin, O. (2013). The Critical Thinking Skills of Teacher Candidates Turkish Republic of Northern Cyprus Sampling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 231-248.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şahin, A., (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (108-119). [http:// asosindex.com/journal-article-abstract?id=13159](http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=13159) Erş. T. 09.01.2012
- Tekeli, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstünoğlu, Evrim (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Wilson J., Jan Wing Lesley (1993). *Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning*, Australia: Eleanor Curtin Publishing.
- Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of preservice English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 104-116.
- Yılmaz, H. and Sahin, S., (2011). Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşüncelere İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

### Extended Abstract

In this research it is aimed to identify the relation between the reflective thinking tendencies. This study is a descriptive research and survey methodology is used for it. The research area is located in primary school teaching departments of faculty of education in the Aegean Region. In the research sampling, there are 228 class teacher candidates, including 58.3% (n=133) of women, 41.7% (n=95) of



male are enrolled in the Department of Primary School Teaching. “The Scale of Reflective Thinking Tendency for Teacher and Teacher Candidates” (Semerci, 2007) is used to define views about the reflective thinking tendencies of class teachers' candidates as a data collection tool in this research. In accordance with the purposes of research, percentages are taken for the analysis of the data, One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test S Test, Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis H test are applied and calculated the Pearson product-moment correlation coefficients. The significance level is accepted as .05 in this research. As a result of this research, there is not any a significant differentiation in terms of gender as an independent variable in the general reflective thinking tendencies and point average in their sub-dimensions of class teacher candidates; there is not any a significant differentiation in the all sub-dimensions except “continuous thinking” in terms of the education level of mother as an independent variable; there is not any a significant differentiation in terms of in the all dimensions except “continuous thinking”, “researcher” and “being prudential and sincere” in the education level of father; there is a significant differentiation in the point average of “Interrogator and Effective Teaching” and “View of the Profession” as a sub-dimension depending on the class as an independent variable and the point average of “General Reflective Thinking Tendency” has statistically a significant differentiation; also, there is a significant differentiation in the point average of sub-dimensions of “interrogator and effective teaching” under the graduated high-school type; there is not any significant differentiation in the other sub-dimensions in terms of the graduated high-school as an independent variable. The insights of class teacher candidates' teaching and learning have no any significant differentiation depending upon the gender, education level of mother, education level of father, class, type of the graduated school as independent variables. There a low positive correlation between “Continuous Thinking”, “Open-mindedness” and “Interrogator and Effective Teaching”; also, there is a medium positive correlation between “Continuous Thinking”, “Teaching Responsibility and Being Scientific”, “Researcher”, “Being Prudential and Sincere”, “General Reflective and Thinking Tendency”. There is a high positive relation between “Open-mindedness” and “Interrogator and Effective Teaching. There is a medium positive relation between “Open-mindedness”, “Teaching Responsibility and Being Scientific” and “General Reflective Thinking Tendency”. There is a low positive relation between “Open-mindedness”, “View of the Profession” and “Researcher”. There is low significant relation between “Interrogator and Effective Teaching”, “Being Prudential and Sincere”, “View of the Profession”. There is a medium significant relation between “Interrogator and Effective Teaching”, “Teaching Responsibility and Being Scientific” and “Researcher”. There is a high significant relation between “Interrogator and Effective Teaching” and “General Reflective Thinking Tendency”. There is a high positive relation between “Teaching Responsibility and Being Scientific”, “Researcher” and “General Reflective Thinking Tendency” by the way there is a medium positive relation between “Teaching Responsibility and Being Scientific” and “Being Prudential and Sincere”. In addition, there is a low positive relation between “Teaching Responsibility and Being Scientific” and “View of the Profession”. Furthermore, there is a high positive relation between “Researcher” and “General Reflective Thinking Tendency”. “Researcher” and “Being Prudential and Sincere” have a medium positive relation. Besides, “Researcher” and “View of the Profession” have a low positive relation. There is low positive relation between “Being Prudential and Sincere” and “View of the Profession”. Also, “Being Prudential and Sincere” and General Reflective Thinking Tendency” have a high positive relation. “View of the Profession” and “General Reflective Thinking Tendency” have a medium positive relation. There is no a significant relation between “Teaching-Learning Insights” and “General Thinking Tendency”. Consequently, it is understood that the class teacher candidates are good at both reflective thinking tendency and learning-teaching insights.