

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE  
YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Engin KÖSTEKÇİ

DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN

BARTIN-2016

## KABUL VE ONAY

Engin KÖSTEKÇİ tarafından hazırlanan “**Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 19.09.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ali ARSLAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Gamze Yavuz KONOKMAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN (Danışman)



Bu tezin kabulü ..... Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve .... Sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin Semerci  
Enstitü Müdürü



## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "**Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

19.10.2016

Engin KÖSTEKÇİ

## ÖNSÖZ

Toplumların geleceklerinde bilgi ve beceriyle donanmış, evrensel değerleri kazanmış, yaratıcı ve yenilikçi bireylere her zamankinden çok ihtiyacı olacağı bir gerçektir. Toplum, varlık ve devamlılığını korumak gayesiyle tüm imkânlarını seferber ederek ve eğitim kurumlarının güç ve olanaklarını kullanarak kendisini oluşturan üyelerini en iyi şekilde yetiştirme gayreti içerisinde. Eğitim sisteminin yenilikçi, risk almaktan korkmayan ve gelişmeye açık bireyler yetiştirmeye çalışma amacıyla, 2005 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim programlarında öğrencilere sekiz temel beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu becerilerden biri de girişimcilik becerisidir. Girişimcilik becerilerine sahip bireylerin özellikleri dikkate alındığında bu kazanımın önemi bir kat daha artmaktadır. İlkokul hayatın en önemli basamaklarından biridir. Bu basamağı çocuklarımızın sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri için verilen eğitimin; zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden çocuğu hazırlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Girişimciliğin ilköğretim öğrencilerinin sorumlu, üretken, duyarlı, hoşgörülü, çok yönlü düşünebilen, fırsatları yaratan ve değerlendiren başarılı birer birey olmaları için, ders programlarında yer verilmesi konunun önemini göstermektedir.

Bu çalışmamda, konunun belirlenmesinden ve sınırlandırılmasına kadar, çalışmamın tüm aşamasında yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen, bu çalışmaya birlikte başladığım ve bu noktaya gelmesinde en çok emeği geçen, düzenli planlı ve kararlılığın timsali değerli danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN' a, yine Eğitim Programları ve Öğretim alanında başladığım yüksek lisans eğitimime başından beri göstermiş olduğu ilgi ve alakalarından dolayı sayın hocam Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ' e, yine bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri konusunda bilgi birikimi ve tecrübesiyle destek olan sayın Prof. Dr. Çetin SEMERCİ 'ye ve desteğini esirgemeyen azmin, mücadelenin ve sabrın başarıyı getirdiğini yaşayarak gösteren, sayın Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölüm Başkanı sayın Doç. Dr. Zekeriya YERLİKAYA 'ya desteklerinden dolayı şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmada, yoğun geçen zaman dilimlerinde her an yanımda olan, sıkıntılı anlarımda gerginliklerime rağmen hoşgörülerini ile beni destekleyen başta eşim Arzu KÖSTEKÇİ' olmak üzere sevgili aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Engin KÖSTEKÇİ  
BARTIN-2016

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engin KÖSTEKÇİ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2016, Sayfa: XV+224

## ÖZET

Günümüz bilgi çağının hızla artan rekabet ortamı içerisinde ayakta durabilmek ve varlık gösterebilmek; toplumların ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlıdır. Uygarlığın gelişiminde, özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte girişimcilik büyük önem kazanmıştır. Girişimcilikle birlikte, yeni, fırsat yaratan fikirler, üretim faktörleriyle bir araya getirilmiş ve üretim gerçekleştirilmiştir. Günümüzde toplumların ekonomik ve sosyal alanda kalkınmasında büyük rolü olan girişimciliğin her baskımdan desteklenmesi, özendirilmesi ve girişimcilik eğitiminin sağlanması gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme bireyin, yeni bilgiyi üretmesine ve alternatif yolları geliştirmesine öncülük edecek bilişsel sorgulama olarak tanımlanmaktadır. Yansıtıcı düşünen bireylerle girişimci bireylerin birçok açıdan birbiriyle benzer noktalarının olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi ile Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma olup tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (anova), scheffe testi, pearson çarpım moment korelasyon analizleri yapılmıştır. Veriler SPSS for Windows ver: 22.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve girişimcilik özellikleri cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre

incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutunda edilen en yüksek puanı “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha çok yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları görülmektedir. Bölüm değişkenine göre sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri diğer alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ise “yüksek girişimcilik” düzeyinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre girişimcilik özelliklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bölüm değişkenine göre ise sınıf öğretmenliğine ve matematik öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik özellikleri taşıyan yansıtıcı düşünme düzeyleri de yüksek bireyler oldukları ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, girişimcilik, yansıtıcı düşünme.

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

**Examining the Relationship Between Entrepreneurship Characteristics and  
Reflective Thinking Levels of Pre-service Teachers**

**Engin KÖSTEKÇİ**

**Bartın University**

**Graduate School of Educational Sciences Department of Educational Sciences**

**Curriculum and Instruction**

**Advisor: Assistant Prof. Dr. Burcu DUMAN**

**Bartın-2016, Pages: XV+224**

### **Abstract**

In today's rapidly increasing competition environment of the knowledge age, surviving and existing depend on the economic development levels of the societies. Entrepreneurship has become more and more important in the development of the civilization, especially with the move from industrial society to knowledge society. With entrepreneurship ideas are brought together with production factors and production has been made. Today, it is necessary to support, encourage and provide entrepreneurship trainings which have a significant role in the economic and social development of the societies. Reflective thinking, a high order thinking skill, is defined as cognitive questioning pioneering an individual to produce new knowledge and develop alternative ways. It is seen that there are many similarities between individuals with reflective thinking skills and individuals who have entrepreneurship skills. Therefore, this study aims at examining the relationship between the pre-service teachers' entrepreneurship skills and their reflective thinking levels. The population of the study is the pre-service teachers studying at Bartın University and Kastamonu University. The study is a quantitative study and is carried out as a review. "Reflective Thinking Tendency Scale" and "Entrepreneurship Scale for University Students" are used as data collection instruments. And t-test, univariate analysis of variance (anova), scheffe test and pearson product-moment correlation analysis are carried out. And the data are analysed and interpreted using statistical techniques using SPSS for Windows version: 22.0. Reflective thinking levels and entrepreneurship characteristics of the pre-service teachers are examined based on gender, department and grade level variables. Based on the findings in the study, the following results are derived: It is found that the highest score in reflective thinking tendency scale is under "Inquiry-based and

effective teaching” sub-scale. It is seen that female pre-service teachers’ reflective thinking levels is higher compared to male pre-service teachers. Similarly, the reflective thinking levels of pre-service teachers studying at primary school and social studies teaching departments are higher compared to other departments. And the entrepreneurship characteristics of the pre-service teachers in the study are found as “high”. There are no significant differences in entrepreneurship characteristics based on gender. It is found that based on department variable, pre-service teachers in primary school teaching and maths teaching departments have higher entrepreneurship characteristics compared to other departments. Based on the findings of the study, it is possible to say that pre-service teachers have high entrepreneurship characteristics and high reflective thinking levels.

**Key words:** Pre-service teacher, entrepreneurship, reflective thinking.



## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	I
<b>BEYANNAME</b> .....	II
<b>ÖNSÖZ</b> .....	III
<b>ÖZET</b> .....	IV
<b>ABSTRACT</b> .....	VI
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	VIII
<b>TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	XIII
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	XV
<b>BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
1.8. Kısaltmalar Listesi.....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	7
2.1. LİTERATÜR .....	7
2.1.1. Girişimcilik.....	7
2.1.1.2. Girişimcilik Çeşitleri .....	15
2.1.2.1. Fırsat Girişimciliği.....	15
2.1.2.2. Yaratıcı Girişimcilik.....	16
2.1.2.3. Orijinal Girişimcilik .....	16
2.1.2.4. Kurumsal Girişimcilik .....	17
2.1.2.5. İç Girişimcilik.....	17
2.1.2.6. Girişimci Girişimcilik.....	18

2.1.2.7. Çevreci Girişimcilik .....	18
2.1.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi .....	19
2.1.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler .....	23
2.1.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler .....	26
2.1.6. Eğitim Ve Girişimcilik .....	30
2.1.6.1. Girişimcilik Eğitimi .....	32
2.1.7. Düşünme Ve Düşünme Becerileri .....	33
2.1.7.1. Problem Çözme .....	37
2.1.7.2. Eleştirel Düşünme.....	38
2.1.7.3. Yaratıcı Düşünme .....	47
2.1.7.4. Bilişüstü Düşünme.....	51
2.1.8. Yansıtıcı Düşünme .....	55
2.1.8.1. Yansıtıcı Düşünme İle Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki.....	60
2.1.8.2. Yansıtıcı Düşünmenin Felsefi Temelleri.....	63
2.1.8.2.1. John Dewey .....	63
2.1.8.2.2. Donald A. Schön ve Modeli .....	64
2.1.8.2.3. Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme .....	68
2.1.8.2.4. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	69
2.1.8.2.5. Van Manen Modeli .....	70
2.1.8.2.6. Eleştirel Yansıtma Modeli .....	70
2.1.8.2.7. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli.....	71
2.1.8.2.8. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	73
2.1.8.3. Yansıtma Alanları.....	74
2.1.8.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci .....	78
2.1.8.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları.....	81
2.1.8.5.1. Öğrenme Yazıları-Günlükler(Learning Journal/Logo). .....	84
2.1.8.5.2. Kavram haritaları(Concept Mapping) .....	88

2.1.8.5.3. Soru Sorma(Questioning) .....	89
2.1.8.5.4. Kendine Soru Sorma- (Self Questioning) .....	91
2.1.8.5.5. Anlaşmalı Öğrenme(Negotiated Learning) .....	92
2.1.8.5.6. Kendini Değerlendirme(Self Assesment).....	94
2.1.8.5.7. Yansıtıcı Tartışma.....	94
2.1.8.6.Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler.....	95
2.1.6.1. Portfolyo Hazırlama(Gelisim dosyaları Hazırlama ).....	97
2.1.6.2. Mikro öğretim.....	98
2.1.6.3. Otobiyografi .....	100
2.1.6.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma .....	100
2.1.6.5. Güçlü ve zayıf yönlerin analizi.....	101
2.1.6.6. Eylem Araştırması .....	102
2.1.6.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar .....	104
2.1.8.7.Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi.....	106
2.1.8.7.1.Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü.....	111
2.1.8.7.2.Yansıtıcı Düşünmede Öğretmenin Rolü.....	112
2.1.9. Girişimcilik Ve Yansıtıcı Düşünme .....	115
2.1.9.1. Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme ...	117
<b>2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>124</b>
2.2.1. Girişimcilik alanında Yapılan Araştırmalar .....	124
2.2.2. Girişimcilik alanında Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi ...	138
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	142
2.2.4. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	162
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>163</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	163
3.2. Evren ve Örneklem.....	163
3.3. Veri Toplama Araçları.....	166

3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği(YANDE) .....	166
3.3.2. Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği .....	168
3.4. Verilerin Toplanması.....	170
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	170
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>172</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	172
4.1.1 Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	172
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri .....	174
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	174
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri .....	176
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	178
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	178
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri ..	179
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	180
4.2.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	180
4.2.5. Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	181
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>182</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	182
5.1.1. Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	182
5.1.2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	187
5.2. Öneriler.....	194

5.2.1. Araştırmaya yönelik neriler .....	.194
5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler .....	.194
<b>KAYNAKÇA</b> .....	.196
<b>EKLER</b> .....	219
<b>ZGEMIŐ</b> .....	.224

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
1. Yönetici ve Girişimci Perspektifi.....	14
2. Olağan Düşünme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar.....	40
3. Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	47
4. Yaratıcı Düşünme Süreciyle İlgili Aşamalar ve Davranışlar.....	49
5. Yansıtıcı Düşünme ve Bilişüstü Düşünme arasındaki İlişki.....	54
6. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri İle İlişkisi.....	61
7. Yansıtma Modelleri ve Özellikleri.....	72
8. Yansıtıcı Düşünme Süreci ve Gelişimi.....	80
9. Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Belgesi.....	93
10. Geleneksel ve Bağımsız Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri.....	107
11. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Ve Girişimci Bireylerin Özellikleri İle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin karşılaştırılması.....	122
12. Girişimcilik Alanında Yapılan Araştırmalar ve Özellikleri.....	138
13. Yansıtıcı Düşünme Alanında Yapılan Araştırmalar ve Özellikleri.....	156
14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi).....	164
15. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri (Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi).....	165
16. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri (Kastamonu ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi).....	165
17. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri.....	170
18. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	172
19. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	173
20. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	175
21. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	177

22.	Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	179
23.	Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	179
24.	Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	180
25.	Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	180
26.	Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	181

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
1. Girişimciliği tanımlayan temel unsurlar .....	10
2. Girişimciliği etkileyen faktörler.....	27
3. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	42
4. Üst Bilişin İki Kolu Ve Alt Dalları.....	53
5. Yansıtıcı Düşünme Çemberi.....	56
6. Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı.....	65
7. Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli.....	68
8. Yansıtıcı Düşünme Piramidi.....	73
9. Yansıtma Alanları.....	74
10. Yansıtıcı Düşünme Döngüsü.....	82
11. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları.....	84
12. Öğrenme Yazısı Çeşitleri.....	86
13. İki Kolonlu Öğrenme Yazısı Örneği.....	88
14. Kavram Haritaları Örneği.....	89
15. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler- Etkinlikler.....	96
16. Mikro Öğretimin Aşamaları.....	99
17. Güçlü Ve Zayıf Yönlerin Analizi (SWOT).....	102
18. Tartışma Yöntemi Modeli.....	106
19. Yansıtıcı Öğretim Süreci.....	109



# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Girişimcilik son dönemin önemle üzerinde durduğu konulardan biridir. İktisadi ve sosyal gelişme açısından hayati işlev görmesi girişimciliğin öneminin artması sağlamaktadır. Rekabet, hız, risk ve belirsizlik gibi kavramların çalışma hayatının hatta bireysel yaşamın içerisine girdiği görülmektedir. Büyüme ve kalkınmanın sürdürülebilmesi için en büyük güç, şüphe yok ki, insan gücüdür(TÜSİAD, 2012). Günümüz işletmelerinin varlıklarını devam ettirebilmek için girişimsel bir düşünce sistemine sahip olmaları gerekmektedir. Girişimcilerin en önemli özelliklerinden biri de ilgilendikleri alanda ve yoğunlaştıkları hedef üzerinde vizyon geliştirmek için çalışırlar.

Girişimcilik tanımlamalarında ortak özellikleri arasında inisiyatif üstlenme, mevcut durumdan olanaklar yaratma, organizasyon ve koordinasyon becerisi, liderlik, başarısızlığı göze alma, olanla yetinmeme ve farklılıklara açık olma sayılabilir (Aytaç, 2006, 140; Döm, 2012, 2). Bilimsel, teknolojik ve sosyal alandaki gelişmeler eğitim alanında da hızlı bir değişimin olmasını gerekli kılmaktadır. Toplumun sosyal ve ekonomik alanda kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir güce sahip olan eğitim sisteminin, üç temel noktası bulunmaktadır. Bunlar; “öğretmen, öğrenci ve program”dır.

Yapılandırmacılık kuramı ve bu kurama bağlı olarak ortaya çıkan aktif öğrenme, öğretmenin aktif olduğu öğretim süreci değil; öğrenenin aktif olduğu öğrenme sürecidir. Bu süreçte öğrenen, yaşantıları sonucu ulaştığı bilgiyi kendine uygun hale getirip yeniden yapılandırır. Bu noktada unutmamız gereken diğer bir önemli nokta da yapılandırma sürecinde bireyin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel yapıdır. Bu unsurlar bireyin öğrenme yaşamını doğrudan etkilemektedir (Çaylar, 2008, 11). Bu açıdan program öğrencilerin birçok becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriler derslerde kazanımlar düzeyinde olduğu gibi ara disiplinler alanında kazanımlar şeklinde de ifade edilmiştir. Bu becerilerden bir tanesi de “girişimcilik” becerisidir.

21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerin başında girişimcilik özelliklerinin her kademedeki öğretim programları ile bütünleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Şüphesiz bu özellikler öğretim programlarında kazanım olarak yer almış, sunulan bilgi ve yapılacak etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı çevreye uyumu doğumla başlayarak önce ailede sonra da

okulda gelişerek devam etmekte, bu uyumu sağlarken toplumda kabul gören çeşitli normları yerine getirmeleri önem teşkil etmektedir. Bazı bireylerin bu normları yerine getirmede akranlarına göre daha istekli ve başarılı olduğu aşikârdır. Bu bireyler, diğerlerine göre girişimcilik becerisi daha üst düzey olanlardır (Bacanak, Ülküdür ve Öner, 2012, 2). Girişimcilik ülkemizde, son dönemde dünyada olduğu gibi nitelikli öğretmen yetiştirme en çok üzerinde durulan tartışılan konulardan biri olmuştur (Aydın ve Çelik, 2013, 170). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması, ilk önce öğretmenlerin sahip olması gereken özel ve genel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra ise bunların çeşitli eğitim programlarıyla, öğretmen ve adaylarına kazandırılması ile mümkündür (ÖYGEM, 2006, 1).

Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmıştır. Bu program etkinlikler vasıtasıyla öğrencinin kendisinin anlamlandırmasını sağlamaktadır (Güneş, 2014, 6). Bu açıdan öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerinden ve becerilerinden biri de Yansıtıcı Düşünme becerisidir (Aydın ve Çelik, 2013, 170).

Düşünme, farklı öğrenme kuramcıları tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Davranışçılar düşünmenin, öğrenme olayının sonucunda meydana geldiğini, biliş kuramcıları da öğrenmeye benzer bir iç süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Yansıtıcı düşünme öğrencinin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler kurma, ardışıklık ve kendinden sonra gelen görüşün uygunluğunu denetlemeyi ifade eder (Ünver, 2011, 137). Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için birkaç aşamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunlar, hatırlama, akla uydurma ve yansıtmadır (Aydın ve Çelik, 2013, 170).

Öğretmenlik mesleği incelendiğinde girişimcilerde bulunan girişimcilik becerilerinden birkaçı, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, çevre ve öğrenciyi tanıma, halkla ilişkiler gibi becerilerdir (Sünbül ve Yılmaz, 2009, 197). Öğretmen yeterliklerini geliştirilmesinde öğretmenin, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcaması yeni bilgi ve fikirlere açık, kendisini ve kurumu geliştirmesi gerekmektedir (ÖYGEM, 2006, 1). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile girişimcilik becerileri bu noktada önemli görülmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Bilginin kontrol edilemez şekilde büyüdüğü ve dünyanın dört bir yanına sınır tanımadan ulaşabildiği günümüzde, ülkelerin eğitim politikaları da bu durumdan etkilenmektedir. Ülkelerin bireyde oluşmasını istediği bilgi, tutum ve becerilere uygun olarak o ülkenin eğitim sistemi sürekli gelişme sürecine girecektir. Eğitimin, yaygın bir

anlayışla “insana kişilik kazandırma” ve “ insanı yetiştirme” olarak düşünüldüğünde konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Düşünen ve üreten bireyler yetiştirmeyi temel amaç edinmiş ülkeler, eğitim faaliyetlerini gerektiği şekilde uygulayabilir ve uygun eğitim ortamlarını hazırlar ve süreci de iyi bir şekilde yönetirlerse, bilgiye dayalı karar almada bilgi esaslı, aktif, girişimci, sorumluluk alabilen, bağımsız ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirebileceklerdir. Bunun için öncelikle ülkelerin eğitim politikalarının düşünmeye yönlendirici şekilde olması gerekmektedir.

Düşünme üzerine yapılan araştırmaların ise ilk başlarda, kültürel ve tarihsel etkilerden uzak olarak, bilişsel psikoloji ve beyin yapısı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar, bu konuların eğitim üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Aslan, 2009, dan akt; Üstün, 2011, 6). Düşünme süreçleri, özellikleri esas alınarak hazırlanan eğitim faaliyetleri araştırma sonuçları da dikkate alınarak yenilenmektedir. Bu noktada öğretmenler eğitim bilimlerindeki gelişmeleri, yenilikleri takip etmek ve bunları eğitim ortamlarına yansıtmak durumundadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri sürekli geliştirmeleri ve eğitim ortamının düzenlenmesinde de kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Çünkü eğitim düşünme eğitimi üzerine de kurgulanmaktadır. Kendisi düşünme becerilerini doğru kullanabilen bir öğretmen, öğrencilerine de bu becerileri kazanmaları, edindikleri bilgileri kullanabilmeleri, gerek hayatta gerekse derslerinde karşılaştıkları sorunlarda doğru hamleler yapabilmeleri, özgür düşünebilen bireyler olmaları yolunda en iyi örnek olacaktır.

Öğretmenlerin kendi mesleki yaşantılarını geliştirmelerinde, etkili öğrenme ortamları oluşturmalarında, sınıftaki olayları ve süreci sürekli sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmelerinde ve çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmalarının önemi çok fazladır. Yansıtıcı düşünme modelinde öğrenciler öğrenme eksikliklerini kendileri belirleyebilmekte ve öğrenmelerinden sorumlu hale gelmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecini öğrenci yönetmektedir. Mesleki çalışmalarını daha düzenli hale getirmek, eğitim öğretim faaliyetlerini eleştirel bakış açısıyla incelemek, kendi kontrol mekanizmalarını oluşturmak ve öz denetim sağlayabilmek için sürekli olarak düşünen öğretmenlerin bu özelliği ise yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmalarının bir sonucudur. Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini sürekli olarak gözden geçirdiğini dolayısıyla, sınıf içi uygulamaları sürekli olarak sorguladığını ve karşılaştığı problemleri profesyonel yaşamını geliştirmede bir fırsat olarak gördüğünü göstermektedir (Alp ve Taşkın, 2008).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Öğrencilerin etkin olarak bilgiye ulaşma çabası gösteren araştırmacı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik eden bir kaynak olduğu eğitim öğretim süreci yaşanması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programın belirlediği öğretmen nitelikleriyle yansıtıcı düşünen öğretmen niteliklerinin aynı doğrultuda olduğu dikkatleri çekmektedir. Yansıtıcı düşünen öğretmenler sorgulama ve yordama yapabilen, kendilerini iyi ifade edebilen, olayların kısa ve uzun vadedeki sonuçlarını görebilen, düşüncelerini açıklayabilen ve öz denetime sahip kişilerdir. Öğrencilerini sunduğu bilgilerle yetinip, sadece var olanı kabullenmeye değil, sorularıyla öğrencilerin zihinlerini uyararak görünenin ötesini düşünmeye yönlendirirler. Bunun için, konular seçilen bir yönü ile değil, zıt ve alternatif yanlarıyla birlikte verilmelidir. Öğrenciler bu sayede farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneği kazanacaklardır.

Yansıtıcı düşünmenin temeli felsefidir. Bu açıdan pragmatizmi esas alan ilerlemecilik akımını ile örtüşmektedir (Ünver, 2003, 2). Demirel (2008, 23) 'e göre "eğitim felsefesi, "İlerlemecilik" eğitimin içeriği topluma ve dış dünyaya uyum ve belli iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden bina edilmesidir. Geçmişteki yaşantılar gelecekte ortaya çıkacak davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele doğru yönlendirilmesini sağlar. Bu açıdan öğretmen adaylarını geleceğin inşasında yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları çok büyük önem arz etmektedir. Diğer yandan Girişimcilik günümüzdeki büyük ekonomilerin daha da gelişmesine katkıda bulunan dev bir güç noktası konumundadır. Bu güçten en iyi biçimde yararlanılabilmek bir ülkedeki girişimcilik sistemi, girişimcilik politikası ve girişimcilik stratejisinin güvenilirliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının da gelecek kuşakların girişimcilik özelliklerinin keşfedilmesi ve var olan yeteneklerinin geliştirilmesi noktasında çok büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile girişimcilik özellikleri araştırılmaya çalışılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı "**Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" dir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen Adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen Adaylarının girişimcilik düzeyleri nedir?

3. Öğretmen Adaylarının girişimcilik düzeyleri (cinsiyet, bölüm ve sınıf) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen Adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri (cinsiyet, bölüm ve sınıf) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen Adaylarının girişimcilik düzeyleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

- a. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların öğretmen yetiştiren kurumlara program geliştirme konusunda katkı sağlayacağı,
- b. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin hizmet içi eğitim planlamalarına katkı sağlayacağı,
- c. Girişimcilik eğitiminde hazırlanacak programlara ve yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı,
- d. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin kazandırılması ve var olan girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi açısından yol göstereceği,
- e. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin artırılması ve var olan yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesi açısından yol göstereceği,
- f. Sonraki süreçte konu ile ilgili çalışma yapacak olan diğer araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

#### **1.5. Sayıtlar**

1. Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarındaki soruları doğru ve samimi cevaplayacakları varsayılmıştır.

#### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” ve “Öğretmen Adayları “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” maddelerine verilen cevaplarla sınırlıdır.
2. 2015-2016 Eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Düşünme:** Gözleme, tecrübeye, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi harmanlayıp şekillendirmenin disipline edilmesidir(Özden, 2009). Bu araştırmada düşünme Yansıtıcı düşünme becerisi olarak kullanılmaktadır.

**Girişimcilik:** Girişimcilik, sosyal hayatta, iletişimde, iş dünyasında gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve zamanda ortaya koymak veya talep edilebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir ( Hezen, 2009).

**Lider:** Bir organizasyonda girişimci kültürün tesis edilmesi ve geliştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan kişidir. (İraz, 2005, 193)

**Risk:** Risk, bir karar özelliğidir ve kararların uygulanmasının sonucunda elde edilecek çıktılara ilişkin belirsizliği anlatır; bu belirsizlik, kararların sonuçlarının hayal kırıklığı yaratabileceği anlamındadır (Sitkin ve Paolo, 1992; Aktaran, Baysal ve Özkul, 2009).

**Problem Çözme:** Karşılaşılan engel durumların üstesinden gelmek amacıyla gerekli bilgi, deneyim, beceri ve düşünme süreçlerini eş güdümlü bir şekilde ise koşarak organizmayı belirsizliklerden kurtarma süreci ( Hotaman, 2008).

## 1.8. Kısaltmalar Listesi

EARGED: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

ESİAD: Ege Sanayicileri ve İş Adamları Derneği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜSİAD: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği

KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı

## II. BÖLÜM

### 2.1. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde girişimcilik ve yansıtıcı düşünme ile ilgili kuramsal çerçeve bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Girişimcilik

İnsanoğlunun ilk çağlardan beri ekonomik ve sosyal alanda ki gelişmeleri sayesinde uygarlık seviyesine çıkma gayreti içerisinde olmuştur. Girişimcilik, ülkelerin gelişme ve kalkınmasındaki itici güç olmasından dolayı insanlık tarihinde göçebe yaşamdan yerleşik tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişlerde hep önemli bir kavram olarak literatürde yerini almıştır (Top ve Sevensan, 2006, 3). Bu nedenle geçmişten günümüze farklı bilimlerin dikkatini çekmiş ve inceleme konusu olmuştur. Son yıllarda ise daha da önem kazanarak ekonomik kalkınma, istihdam yaratma ve sosyal gelişmenin temel faktörü olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Döm, 2012, 2). Bu çerçevede çalışmada “girişimcilik” kavramı açıklanmış ilgili literatür ortaya konmaya çalışılmıştır. Günümüzde girişimcilik kavramıyla girişimci kavramının aynı anlamda kullanıldığı ve girişimcilik özelliklerinin girişimci özellikleri ile ifade edildiği görülmektedir (Aytaç, 2006, 140).

Farklı disiplinlerden bilim insanı ve akademisyenin tanımlamaya çalıştığı “girişimcilik” kavramı özellikler sosyal bilimlerin dinamik bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Çevik, 2006, 9). Latince de intare kökünden gelen girişimi kavramı ile İngilizce 'de enter (giriş) ve pre (ilk) kelime kökenlerinden oluşup entrepreneur yani “ilk girişen” ve başlayan anlamlarına gelmektedir (Korkmaz, 2000, 165).

Girişimcilik kavramını tarihsel süreç içerisinde incelediğimizde günümüzde kabul edilen tanımı itibariyle ilk defa Fransız asıllı ve aynı zamanda İrlandalı olan Cantillon kullanmıştır. Cantillon girişimciliği kar elde etmek amacıyla iş organize eden ve bu amaçla risk alan kişi olarak ifade etmiştir (Döm, 2012, 2).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) ise girişimciliği, emek, sermaye ve doğayı bir araya getirerek üretim sürecinin bir üretim faktörü olarak tasarlanması, örgütlenmesi ve onun tüm riskinin üstlenilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Girişimcilik kavramı, Arapça da ise, “müteşebbis” kökünden türetilen “teşebbese” kelimesinden gelmektedir. Türkçede de “gir” kökünden türetilen “gir-iş-me” fiiline dönüşmüştür (Güner, 2010, 10).

Girişimcilik, hem günlük hayatta hem de ekonomi ve yönetim alanlarında oldukça sık kullanılan bir kavramdır. Girişimcilik kavramının iktisat literatürüne girişi 19. ve 20.

yıllara rastlamaktadır. Bu dönemdeki tanımlamada girişimcilik iktisat ve ekonomi alanında ekonomik sistemlerin tanımlanmasında kullanılan üretim faktöründen birisi olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki dönemlerde girişimciliğin önem kazanması ise serbest piyasa ekonomisine geçiş ile mümkün olmuştur(Aytaç, 2006, 141). Bu nedenle girişimciliğin literatürünü genel olarak; ekonomi, psikoloji, antropoloji, organizasyon, yönetim ve sosyoloji disiplinleri oluşturmuştur (Naktiyok, 2004, 1).

Griffin ve Pustay (2001, 9) girişimciliği mal ve servis üretmek için üretim faktörlerini bir araya getirerek ürün elde etmek için gerekli riski alma ve becerilerine sahip olma olarak ifade etmiştir. Schumpeter girişimcilik kavramına yenilikçilik kavramını ekleyerek farklı bir tanım ortaya koymuştur (Akt; Döm, 2012, 3). Schumpeter'in girişimciye yüklediği anlam, 1. Yeni ürünler yaratma, 2.Yeni pazarlar yaratma, 3. Mevcut pazarda ileriye dönük yeni ekonomik düzen yaratma şeklinde ifade edilmektedir. (Hamel, Prahalad, 1996, 29).

Şüphesiz girişimcilik konusunda ki tanımlar bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. İlgili alanda yapılmış diğer tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Bird'e (1989, 3) göre girişimcilik; değişimi, dönüşümü, yenilikçi yaklaşımların ortaya çıkarılmasını, faaliyetlerin planlanmasını, birey veya grupları organizasyonunu, yeni ürünler, hizmetler, yaklaşımlar, işlemler, teknolojiler vb. yollar ile toplum ve pazara katkıda bulunan değerler yaratmayı içeren bir süreçtir (Akt; Çevik, 2006, 10 ).

- Girişimcilik; birey ve toplum için değer yaratan, ekonomik fırsatlara cevap veren veya ekonomik fırsatlar yaratan bireyler tarafından ortaya konulan, getirdiği yeniliklerle ekonomik sistemde değişikliklere neden olan bir süreçtir ( Daniel, Alice ve Neil, 1995, 352).

- Girişimcilik; fırsat elde etmek için eşsizlikleri vurgulama, alternatif üretim süreçlerini inceleme ve onların optimizasyonunu sağlama faaliyetidir (Lounsbury, 1998, 52-54).

- Girişimcilik; bir fırsat sezme ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma faaliyetidir (Stephen ve Anisya, 2000, 52)

- Girişimcilik; gerekli olan zaman ve çabayı ayırarak, finansal, sosyal ve psikolojik riskleri bir araya getirerek, parasal ve kişisel tatmin ödülü alarak farklı olan bir şeyi yaratma sürecidir (Coulter, 2001, 6).

- Girişimcilik; bir birey veya grubun, kontrol ettikleri kaynaklar ve tür olursa olsun istek ve ihtiyaçları, yenilik ve eşsizlik yolu ile karşılayarak, değer ve büyüme yaratmak



amacıyla fırsatları izleme araç ve çabalarını organize etmede kullandığı bir süreçtir (Coulter, 2001, 4).

Girişimcilik tanımları yapılırken girişimcilerin kişilik özellikleri her zaman dikkat çekmiştir. Avrupa Komisyonunca benimsenen Avrupa’da Girişimcilik konulu Yeşil Kitap başlıklı raporda girişimcilik şu şekilde ifade edilmektedir:

*“Girişimcilik her şeyden önce ve en önemlisi bir zihniyettir. Bir kişinin, bağımsız olarak ya da bir organizasyon içinde, bir fırsatı saptama ve yeni bir değer yaratmak ya da ekonomik başarı elde etmek için bu fırsatın üzerine gitme motivasyonunu ve kapasitesini tanımlar. Girişimci kişi mevcut bir pazara girmek ve rekabet etmek, söz konusu pazarı değiştirmek, hatta yeni bir Pazar yaratmak için yaratıcılıktan veya yenilikten yararlanır. İş dünyasında yeni bir fikri başarıya götürmek, yaratıcılık ve yenilikleri sağlam bir yönetim sistemiyle bütünleştirme ve işletmenin gelişimini yaşam çevriminin tüm evrelerinde optimize ederek koşullara uydurma becerisi gerektirir. Bu günlük yönetim faaliyetlerinin ötesinde, işletme için hedefler koymayı ve strateji saptamayı gerektirir” (Döm, 2012, 7).*

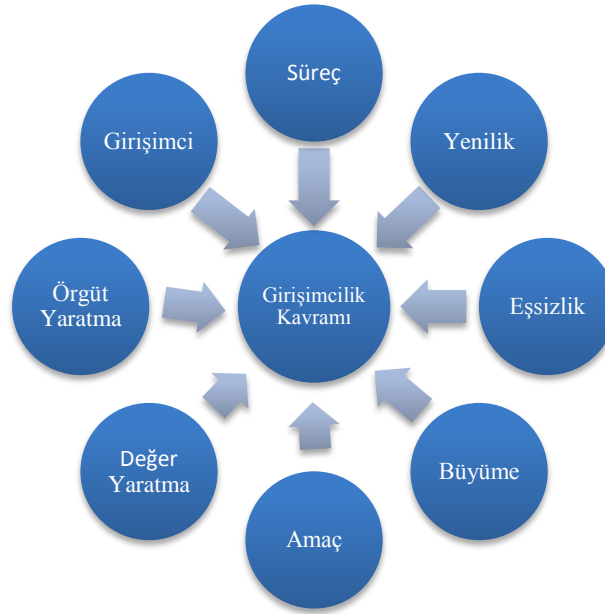
Girişimcilik tanımlarında birçok ortak kavram bulunmasına rağmen bazı bilim adamlarının farklı kavramları da tanım içerisine ekledikleri görülmektedir. Bu açıklamalarda girişimcilikte bireylerin risk üstlenmesi yeterli görülürken, başka bir açıklamada aynı bireylerin yönetici yeteneklerine de sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Aytaç, 2006, 141).

Özellikle sosyal bilimler alanında girişimcilerin dünya ekonomisinde değerini artırmak için küreselleşme ve ekonomik açılımların girişimcilerin gelecek planlamalarında stratejik yapı ve planlarının çok büyük önemi bulunmaktadır (Jones, ve Wadwani, 2009). Girişimcilik faaliyetlerini incelemek veya sınıflandırmak için kullanılan gerçek bir tanım oluşturmak belli bir bakış açısı gerektirir. Disiplinler arası bir kavram olması nedeniyle girişimcilik her disiplin içerisinde farklı yorumlanmıştır (Börü, 2006, 10). Örneğin, girişimcilik tanımları genellikle ekonomik ve yönetim perspektifleri arasında sınırlı kalmaktadır (Audretsch, 2003, 1-5). Fakat Mc Clelland ve Burnham’e (1976) göre girişimciliğin gelişmesi ekonomik güdülerden ziyade, psikolojik bir değişken olan başarıya ihtiyacına bağlıdır. Bu anlamda girişimcilerin psikolojik yaklaşım içerisinde güç odaklı, başarı odaklı ve bağlılık odaklı olarak faaliyette buldukları söylenebilir (Akt. Cin, 2013, 9).

1982-1992 yılları arasında yapılan çeşitli akademik yayınlara bakıldığında, girişimci ve girişimcilik ile ilgili yapılan araştırmalarda belirlenen 77 tanımdan 15 tane tekrar eden anahtar sözcük tespit edilmiştir (Göçmen, 2007, 10-15). Yapılan araştırmalardan elde edilen ortak özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Johansson, 2004, 34; Bozgeyik, 2005, 41; Döm, 2012, 7; Güven, 2010, 2).

1. Risk alan, 2. Fırsat gözleyen, 3. Planlı ve düzenli, 4. Bulunduğu yerde benim diyerek boşluk yaratan, 5. Yaratıcı, 6. Problem çözme, 7. Gerçekçilik, 8. İnisiyatif alma, 9. Sonuç odaklı çalışma, 10. Başarma ihtiyacı, 11. İyi bir gözlemci, 12. İletişim teknolojilerini etkin kullanan, 13. Öz güven, 14. Öz denetim, 15. Empati, 16. Amaç yönelimi/Strateji oluşturma, 17. Güvenilirlik, 18. İşbirliği ve bütünlük, 19. Kaynakları etkili ve verimli kullanma şeklinde ifade edilebilir.

Naktiyok, (2004, 45) girişimciliği tanımlamada kullanılan sekiz temel olgudan bahsetmektedir. Şekil 1 'de bu sekiz temel olgular gösterilmiştir.



**Şekil 1: Girişimciliği Tanımlayan Temel Unsurlar**

Kaynak: Naktiyok, A. (2004, 4-5). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.

Şekil 1 'de görüldüğü gibi girişimcilik kavramı çerçevesinde girişimci, süreç, yenilik, örgüt yaratma ve değer yaratma bir alanını oluştururken amaç, büyüme, eşsizlik ve süreç kavramları da diğer alanları oluşturmaktadır. Girişimcilik; pratikte olmayan bir şeyden bir vizyon yaratma kabiliyetidir. Bu vizyon, hesaplı risk alma istekliliğini ve başarısızlık olasılığını azaltmak için her şeyi yapmayı içerir. Yaratıcı bir faaliyet olan girişimcilik, enerjinin bir girişim veya organizasyon başlatmaya harcanmasıdır. Girişimcilik, kaos ve çelişki ortamında fırsat yaratma becerisi, diğerlerinin sahip olduğu kaynakları bulma, bir araya getirme ve kontrol etme duygusudur (Erbatu, 2008, 7).

Girişimcilik kavramı ile ilişkilendirilen, toplumda çoğu zaman girişimcilik kavramı yerine kullanılan kavram girişimci kavramıdır. İlgili literatürde girişimci kavramıyla birlikte, girişimcilik ile ilgili olan, patron, lider ve yönetici kavramları girişimcilik kavramı ile ilişkileri göz önünde bulundurularak birlikte tanımlanmıştır.

a) **Girişimci**: En genel ifadeyle risk almayı gerektiren, bir iş fikrini benimseyen ve işi başlatıp geliştiren yaratıcı, kendini bilen, meraklı ve bir o kadar da inatçı, öz düzenlemeye sahip, başarıya odaklanmış ve yüksek enerji seviyesinde olan insandır. (Bozgeyik, 2005, 119; Tekin, 2009, 37). Girişimciler engelleri aşmaktan kaçınmayan, başarıya odaklanmış, yaratıcı, kararlı ve öz güveni yüksek insanlardır.

Yine Türk Sanayicileri Ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)'a (2002, 33) göre girişimci, risk alarak yenilik (innovation) yapan, fırsatları gözleyen ve takip eden onları bulduğunda her tür riski alarak yeni bir ürün ortaya koyan kişidir. Yaratıcılık ve yenilik girişimciliğin ayrılmaz birer parçasıdır (Döm, 2012, 9). Girişimcilik fırsatı yakalama ve bu fırsatı hayata geçirme sürecidir. Bu bağlamda girişimciler yarattıkları istihdam ve yüksek verimliliklerini ekonominin diğer alanlarına aktaran baş aktörlerdir (Bozgeyik, 2005, 38).

Girişimcilik faaliyetlerinin esas hedefi kar sağlamaktır. Fakat girişimciliği asıl önemli kılan çeşitli özelliklerle birlikte girişimcileri ileriye götüren, girişimcilerin sahip oldukları kişisel özellikleridir. Bugün birçok bilim insanı girişimcilik konusunda girişimcinin temel özelliklerinden olan, yeni fırsatları görme ya da yaratma yeteneğine sahip olma özelliğini sorgulamıştır. Neden bazı kişiler hayallerini ya da iş fikirlerini gerçek bir işletmeye dönüştürürken diğerleri bunu başaramazlar? Bazıları başarılı iken neden diğerleri başarısız olmaktadır (Arıkan, 2004, 45).

Son yıllarda daha da önem kazanana bu durum, İşletme ve ekonomi biliminin bir alanı içerisinde, sosyal ve bireysel doyum açısından önemli bir değer yaratma olarak görülmektedir (Akpınar, 2009, 13). Bu noktada girişimci bireylerin kişisel özelliklerinin girişimcilik literatüründe etkisi daha çok önem kazanmaktadır. Bu bağlamda kişisel özellik olarak başarı ihtiyacı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve risk almanın, girişimcilik faaliyetlerindeki önemi azımsanamayacak kadar çoktur (Basım ve Şeşen, 2012, 21-28).

Girişimciliğin tanımında çeşitli disiplinlerin yaklaşımları doğrultusunda ne kadar çeşitlilik gösterirse gösterebilir kuramsal anlamda elde edilen veriler girişimci kişiliğin oluşmasında ekonomik, psikolojik ve sosyolojik faktörlerin her birinin farklı şekillerde de olsa etkili olduğu göz ardı edilemez (Arslan, 2002, 11 ).

Adına bilgi toplumu ve iletişim toplumu şeklinde ifade edilen bugünkü dünyada, insanoğlunun ekonomik değerler yaratma kaynağı ve yeteneği, fiziki gücünden çıkarak

tamamen beyinde toplanmıştır (Karagöz, 2009, 8-10). Ekonominin giderek daha çok bilgiye dayanması, ekonomiyi büyütecek işlerin bilgi temelli işler olması, bilgiyi üretecek ve kullanacak bireylerin de gerekli donanıma sahip olmasını gerekli kılmaktadır (TÜSİAD, 2012, 2).

Teknolojiyi geliştirerek ve kullanarak verimliliğini artıran, katma değeri yüksek ve yenilikçi ürünler üreten ülkeler küresel ekonomide daha rekabetçi olmayı başarabilmektedirler. Bu noktada ekonomik gelişmişlik ve kalkınma seviyesi ile inovasyon ve teknoloji yaratma kapasitesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Geleceğin dinamik ve yenilikçi girişimcilerinin bilgi yönetimi ve bilginin pazarlanması noktasında girişimcilik özelliklerinin kazandırılması ve geliştirilmesi kaçınılmaz gözükmektedir. Bugün başarı bilgide ve bilginin stratejik ürün geliştirme noktasında, bilgi pazarlamadır (Koza, 2010, 93).

Ege Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (ESİAD) (1996) yaptığı bir çalışmada yabancı literatürde girişimcinin farklı yönlerini ortaya koyan tanımlamaları bir araya getirerek kavramsal çeşitliliğe dikkat çekmiştir. Buna göre girişimci: 1. Gelişmenin harekete geçiricisi (Schumpeter), 2. Örgütlenmedeki formal otorite kaynağı, yaratıcı ve yenilikçi (Hartmann), 3. Ekonomik kaynakların kontrolündeki odak noktası (Coates), 4. Risk almada atak (Lauetrbach), 5. Kar için fırsatların nitelik ve boyutlarını sezebilecek özel bir yetenek, uzağı görme, yönetme ve girişkenlik özelliklerine sahip, tüm enerjisini ulaştırmak istediği sona adayan (Habakkuk), 6. Evrensellik, fonksiyonel uzmanlaşma özelliklerine sahip (Hoselitz), 7. Üretici, işveren, endüstrinin kaptanı (Dobb), 8. Sonucu yaratan temel karar verici (Gehard-Haussermann ve Turin), 9. Önder, yaratıcı, yeni fırsatları yakalayan, risk alıcı (Miller), 10. Farklı kararları olabilen, kendine güvenen, işini ve işinin niteliklerini iyi bilen (Casson), 11. Farklı yetenekleri olan, uyumcu olmayan davranış sahibi, araştırma becerisi olan (Casson), 13. Başarı odaklı (Parsons), 14. Başarı motivasyonu çok yüksek (McClelland), 15. Hem yaratıcı hem de yapıcı olan (Hirschman), 16. Amaçlı aktivitesi olan, süreklilik sağlayıcı, kar odaklı (Cole), 17. Macerayı seven, organizasyon odaklı, ayrıntıları atlamayan (Harbison ve Myers) kişi olarak tanımlanmaktadır (Akt, Çevik, 2006, 9). Ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinin ve ekonomik bağımsızlıklarının artırılmasında girişimcilerin katkıları çok büyüktür. Tüm iktisatçıların ve diğer bilim adamlarının hem fikir olduğu konu, insanlık için büyük ve önemli işler yaptıklarıdır (Müftüoğlu, 2009, 14).

**b) Patron:** Her hangi bir ekonomik alanda işletme sahibi olanı, mülkiyetini elinde tutanı ifade eden bu kavram girişimcilikten çok farklıdır. Girişimciye yüklenen birçok görev ve sorumluluk patronunda bulunmamaktadır (Akpınar, 2009, 13).

Dinamik ve yenilikçi olmayan, risk almaktan kaçınan yenileşme ve gelişmeye kapalı bir işletme sahibi girişimci olarak nitelendirilemez (Müftüoğlu, 1989, 44). Küresel bir mahalle durumuna gelen dünyada girişimcilik dinamik bir boyut kazanmıştır. Girişimciler kendi kurdukları işletmelerinin patronudur. Ülkelerin sosyokültürel yapılarına bağlı olarak çeşitli zorluklar karşısında girişimciliğin rahatlıkla klasik patron anlayışından farklı tutum ve davranış sergilerler (Tekin, 2009, 15). Girişimci Bir evi inşa eder ve anında bir sonraki plana geçerken patron evi satın alır, yönetici ise evi inşa eder ve içinde sonuna kadar yaşar (Bozgeyik, 2005, 51).

**c) Lider:** Lider, bireyleri ortak hedeflere yönelten, hedefleri benimseten, bireyler arası köprüyü oluşturan, dağınık güç ve bilgiyi bir araya toplayıp sinerji yaratan kişidir. Engeller karşısında yılmama, mücadele etme ve çevresindeki insanları etkilemesi ve belli bir alana yönlendirmesi açısından girişimci ile benzer özelliklere sahiptir (Tekin, 2009, 15).

İkisinin de takipçileri vardır. İkisi de pes etmez. İkisi de iyi bir iletişim becerilerine sahiptir (Akpınar, 2009, 13). Her girişimci ekibinin lideridir. Lider girişimciler hayal kurarlar, her kesin önemsiz bulduğu konuda odaklanabilirler, enerjisi hiç bitmez, kendinde dünyayı kucaklayacak bir gücü kendinde hissedebilir (Bozgeyik, 2005, 53).

Girişimci bir patron, bir işletmeci ve bir yönetici olabilir. Etkili yönetim becerilerine sahip yönetici girişimcilerin girişimcilik sürecindeki başarıları artarak devam edecektir. Girişimci fırsatları görerek etkili bir farkındalık yaratarak ekibini organize eden bir yöneticidir (Müftüoğlu, 2009, 14).

Lider güçlük ve tehditler karşısında duygusal zekâsını kullanarak, sistematik iş süreçlerini işletmede harekete geçirir. Bu şekilde bireyleri etki altında bırakarak kontrol eden bireyler olumsuz durumların ortaya çıkmasını engelleyecek bir öngörüyle stratejiler geliştireceklerdir (Girgin, 2009, 12).

Liderlik sürecinde önemli kavramlardan biri olan duygusal zekâ, Liderin hem kendi duygularının, hem de çalışanlarının duygularının farkında olması, onları anlaması, kaynakları nedenleriyle ilişkilendirmesi, duygularını yönetmesi ve onlardan gerek kişisel alanda gerekse kişiler arası ilişkilerinde etkin bir biçimde yararlanması, olarak açıklanmaktadır (Delice ve Günbeyi, 2013, 216).

**d) Yönetici:** Basit bir ifadeyle yönetim işini yapan olarak tarif etmek mümkündür. Yönetim ise insanların doğal yaşamlarının bir sonucudur. Sosyal bir varlık olan insanın mutlaka başka insanlarla mal, hizmet, güvenlik, çalışma ve bilgi alışverişi noktasında karşılıklı ilişkileri söz konusudur (Akpınar, 2009, 28).

Literatürde yönetim kavramı sevk etme, idare etme anlamına gelir. Daha geniş ifadeyle belirli amaçları gerçekleştirmek için işbirliği içinde yürütülen faaliyetler bütünüdür. Yönetim faaliyetleri planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim aşamalarını içinde barındıran bir olgudur (Eryılmaz, Çevik ve Sözen, 2014, 3).

Yönetici kar ve riski başkasında olmak üzere işletmeyi istenilen doğrultuda yönetendir. Her girişimcinin yöneticilik özellikleri taşıması mümkün olduğu halde, tüm yöneticilerin girişimci olması mümkün değildir. Temel de ikisi birbirinden farklı kavramlardır. Girişimci yenilik ve gelişmeye odaklanırken yönetici var olan işleri en iyi şekilde yapmaya çalışır (Bozgeyik, 2005, 53). Her iki kavram arasında bilimsel düzeyde ayırt edici farklılıklar görmek mümkündür.

Yönetici kişilik pragmatiktir. Girişimci gelecekte yaşıyorsa, yönetici geçmişte yaşamaktadır. Girişimci denetime çılgınca bir tutku duyarken, yönetici düzen delisidir. Girişimci değişikliklerle başarı sağlarken, yönetici tam anlamıyla statükoya bağlı kalır (Gerber, 1996, 27).

Yönetici toplumsal süreç içerisinde işlerin yürümesini sağlar. Büyük eserlerin doğduğu sentezi ortaya çıkaran, girişimcinin ufku ile Yöneticinin pragmatizmi arasındaki gerilimdir. Girişimcinin yenilik ve yaratıcılığı ile yöneticinin düzenleyiciliği birlikte bir değişim ve gelişim ortaya çıkarmaktadır (Kuvan, 2007, 22 ).Tablo 1' de yönetici ve girişimci bakış açısı karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

**Tablo 1: Yönetici ve Girişimci Perspektifi**

Girişimci Bakış Açısı	Yönetici Bakış Açısı
Kontrol odaklıdır	Disiplin odaklıdır
Fırsatları görür	Problemler odaklıdır
Dinamik ve gelişimseldir	Statik ve hiyerarşiktir
Geleceği düşünür ve plan yapar	Geçmiş düşünür
Yaratıcı ve yenilikçidir	Mevcut sistemin devamını sağlar,

Kaynak: (Akpınar, S.(2009, 28). *Girişimciliğin Temel Bilgileri*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları)

Girişimciliğin çevreye, topluma ve iktisadi anlamda mal ve hizmet açığını görme noktasında değişik bakış açısına sahip olmak olduğu düşünüldüğünde tablo 1' de yönetici ile

girişimcinin bakış açılarındaki fark daha iyi anlaşılmaktadır. Girişimci bireylerin kontrol odaklı oldukları noktada yönetici bakış açısı disiplin odaklı olmayı gerekli kılmaktadır. Girişimci fırsatları görmeye çalışırken yönetici problemlere odaklanmaktadır. Yöneticilerin statik ve durağanlığı yanında girişimci dinamik ve gelişimsel bir bakış açısı sergiler. Geleceği planlama noktasında girişimci yaratıcı ve plan odaklı çalışırken, yönetici mevcut sistem üzerinde yoğunlaşmaktadır.

### **2.1.2. Girişimcilik Çeşitleri**

Mal ve hizmet üretme durumu ile pazarlama durumuna bağlı olarak girişimcilik genel olarak, fırsat girişimciliği ve yaratıcı girişimcilik şeklinde iki farklı şekilde incelenmektedir (Akpınar, 2009, 13). Fakat günümüzde piyasa koşulları ve yeni ekonomik gelişmeler ışığında girişimcilik çeşitlerinin sürekli arttığı görülmektedir. Bunlara bağlı olarak sermaye sahipliğinin, çevrenin ve faaliyet şeklinin yapılan tanımlarda etkili olduğu görülmektedir (Tekin, 2009, 3). Alan yazında; fırsat girişimciliği, yaratıcı girişimcilik, orijinal girişimcilik, kurumsal girişimcilik, iç girişimcilik, girişimci girişimciliği, çevreci girişimcilik üzerinde durulmuştur.

#### **2.1.2.1. Fırsat Girişimciliği**

Mevcut ve potansiyel pazarlardaki değişimin getirdiği fırsatları görerek veya potansiyel fırsatları sezinleyerek mevcut veya hedef pazara mal satmak veya üren sunmak amacıyla yapılan girişimcilik çeşididir (Tekin, 2004, 4). Fırsat girişimciliği ekonomik canlılık veya ekonomik kriz ile birlikte ortaya çıkan durumlar için girişimcinin yeteri kadar bilgi birikimi ve yeteneğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Akpınar, 2009, 13).

Girişimcinin mevcut fırsatları anlaması ve sezmesi üzerinde durulması gereken bir konudur. Teknolojik alandaki gelişim ve değişimler, pazar koşullarındaki hareketlilik, rekabet, devletin piyasa ekonomisine bağlı düzenlemeleri yeni fırsatlara alt yapı oluşturur. fırsat girişimcisinin bu karmaşık ortamda başarılı olabilmesi için yeteri kadar bilgi ve analiz becerilerine olması bir zorunluluktur(Döm, 2008, 18).

Fırsat girişimciliğinde, girişimcinin; yağladığı çevrenin yarattığı fırsatları sezmesi, o sezgilerden projeler tasarlaması, projeleri yaşama taşıması ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırması gerekir. Bu sayede yapılan kazanım girişimciyi fırsattan yararlanabilen kişi (fırsat girişimcisi) konumuna getirir (Meriç, 2013, 35). Fırsat girişimcisi ortam henüz karışmadan sektördeki gelişme eğilimlerini teknolojik ve demografik, yasal ya

da sosyal değişimleri izleyerek işletmenin gelecekteki tarihini öngörebilmesidir. Fırsat girişimcisi sektörde geleceği öngören girişimcidir (Hamel ve Prahalad, 1996, 95-97).

### **2.1.2.2. Yaratıcı Girişimcilik**

Yaratıcı girişimcilik, yeni bir fikir veya buluşun ya da mevcut olan bir mal veya hizmetin yeniden tasarlanarak veya iyileştirilerek pazara sunulmasıdır (Tekin, 2004, 4). Yaratıcı girişimcilik, ortaya konan ürünün toplumun gerek duyduğu mal ve hizmetleri karşılması ve aynı zamanda risk üstlenmesi ve iyi bir cesareti gerekli kılar (Akpınar, 2009, 13). Yaratıcı girişimcilik, pratikte olmayan bir şeyden bir sonuç yaratma ya da üretme sürecidir. Yaratıcı girişimci aynı zamanda değer üreten kişidir. Yaratıcı girişimciliği farklı bir şekilde ortaya konulan yenilik, fark ve yeni oluşumları içerdieği için eşsiz ve özgün bir tavrıdır (Göçmen, 2007, 42).

### **2.1.2.3. Orijinal Girişimcilik**

Orijinal girişimcilik; girişimcilerin öncelikle kendi güç, yetenek, algı sezgi, beceri, ustalık, deneyim, bilgi gibi özelliklerine dayanarak hayallerini düşlerini gerçekleştirmek üzere eyleme geçtikleri ve ilk defa sıfırdan başlayarak kurdukları girişimlerdir. İlk defa ve orijinal olma özelliği bu girişimciliğin tanımlanmasında belirleyici ve ayırıcı etmendir(Göçmen, 2007, 42).

Orijinal girişimci stili, hayal, düş ve tutkularını gerçekleştirmek üzere yola çıkan girişimciler için yapılan bir sınıflandırmadır. Hayalini, düşünü, umudunu ve tutkusunu veya orijinal bir şeyi veya yepyeni farklı bir isi veya kendine özgü bir iş fikrini ilk defa girişime dönüştüren orijinal girişimci stili olarak adlandırılır. Bu girişimciler geleceğe yönelimlidir. İleriye dönük özel bir girişimcilik vizyonu hâkimdir. Bu girişimciler genellikle iyi bir öngörüye de sahiptirler. Orijinal bir şeyi veya yepyeni farklı bir isi veya kendine özgü bir iş fikrini ilk defa girişime dönüştüren orijinal girişimci stili olarak adlandırılır. Geleceğe yönelimlidir. Bunlar yaratıcı, yenilikçi, keşifçi, maceracı, meraklı, icatçı, aşırı risk alan, vizyoner girişimcilerdir (Çevik, 2006, 80).

Orijinal girişimcilerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Ocakoglu, 2009,10-30; Top, 2006, 19).

- Bu gruptaki girişimciler, geleceğe yönelimlidir.
- Yenilikçilik, hareketlilik, esneklik ve hız onların temel ilkeleridir.



- İşin veya hayalin veya tutkusu, sürekliliği, kalıcılığı, takibi girişimcinin maddi çıkarlarından önce gelir.
- İstekli, arzulu, coşkulu, heyecanlı, hırslı başarıya odaklı bir kişiliğe sahiptirler.
- Bu günün işi ile değil gelecekteki işle ilgilidirler.
- Bu girişimciler toplum içinde efsaneleşen, halkın kahramanıdırlar.
- İş dünyasına yön veren lider girişimcilerdir.
- Yöneticiliği gelişmiş ve güçlü bir hafızaya sahiptirler.

#### **2.1.2.4. Kurumsal Girişimcilik**

Kurumsal girişimcilik 1929 dünya ekonomik buhranı ile ikinci Dünya Savaşı yıllarının sonuna kadar süren olağanüstü durumlar nedeniyle ortaya çıkan bir girişimcilik örneğidir. Daha sonra ekonomik açıdan da olumlu yönleri olduğundan geliştirilen bir girişimciliktir. Genel anlamda büyük işletmelerin veya küçük işletmelerin kendi aralarında küçük girişimcileri organize eden üst girişimciliktir (Çevik, 2006, 80). Bu gün artık her şeyi kendileri tek başlarına üretecek bütünleşmiş tesisler kurmak yerine girişimciler; daha küçük parça, ünite ve diğer işler için bağımsız küçük girişimcileri teşvik ederek, koruyarak, yönlendirerek, teknolojik destekler vererek iş birliği yaparak birlikte çalışan, riski azaltıp faydayı maksimize etmeye çalışan bir girişimciliktir (Top, 2006, 8).

#### **2.1.2.5. İç Girişimcilik**

Özellikle son yıllarda gündeme getirilen bir girişimcilik çeşididir. İç girişimcilik fırsatları fark etme süreci ve artı değer yaratmak için üretim faktörleri arasındaki işlemleri yaratıcı bir şekilde organize etme faaliyetidir. İç girişimcilik ile örgütte çalışan her bireyin girişimci gibi düşünmesi ve faaliyet göstermesi amaçlanmaktadır. Girişimcilik özelliklerine sahip bireylerin bu özelliklerini buldukları kurum içinde kullanmalarına iç girişimcilik denir (Akpınar, 2009, 13). Bu nedenle de iç girişimcilik kavramı; yeni bir ürün, hizmet ve süreç tasarlayabilen bir organizasyon yapısını ortaya koymakta dolayısıyla işletmenin uzun vadede başarılı olabilmesi için önemli bir kaynak sayılmaktadır (Naktiyok, 2004, 36). İç girişimci, “girişim” faaliyetine bir fikir ile başlamaktadır. Bu fikir ise şirketin vizyonu ya da amacından yola çıkılarak ortaya çıkmaktadır. Bu fikri kendi yaratıcılığıyla ve hayalleriyle birleştirerek, birçok engel ve zorlukları da dikkate alarak harekete geçmektedir. İç girişimcilerin organizasyon içerisinde faaliyet göstermeleri için, girişimci ve klasik yönetici

arasında bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı, iç girişimcinin bazı özellikleri girişimci ile yönetici özellikleri ile bağdaşmaktadır (Göçmen, 2007, 71).

#### **2.1.2.6. Girişimci Girişimcilik**

Daha önce belli alanlarda girişimcilik yapmış ve daha sonra işletmelerini devretmiş olan tecrübeli girişimcilerin kendilerine fırsat alanı olarak sektöre yeni giren girişimcileri esas almaları şeklinde gelişen bir girişimciliktir. Fiziki olarak işletmelerin yeni girişimcileri ile alınıp satıldığı girişimci girişimciliği olarak da tanımlanabilir. Girişimci girişimciliği birlikte iş yapmanın, işbirliği yapmanın ve özellikle ortak iş yapma kültürünün gelişmesinde de model bir role sahiptir (Çevik, 2006, 79).

#### **2.1.2.7. Çevreci Girişimcilik**

Doğal kaynaklara zarar vermeksizin yaşam kalitesinin yükseltilmesini temel alan sürdürülebilir kalkınma çalışmaları, yenilik ve yaratıcılık özellikleri ile girişimcileri ön plana çıkarmıştır. Bu sürecin sonucunda, çevre odaklı girişimcilik olarak ifade edilen çevreci girişimcilik (eko girişimcilik) yeni bir girişimcilik türü olarak ortaya çıkmıştır. Çevresel sorunlara çözüm bularak sorunların içindeki fırsatları ortaya çıkaran bir girişimciliktir. 1990'lı yıllardan itibaren çevreye olan duyarlılıklar, kirliliğe karşı önlemler yeni iş fırsatlarına kapı aralamaktadır (Aykan, 2012, 2).

Çevreci girişimcilik özellikle atıkların değerlendirilmesinde, geri dönüştürülmesinde ve çevreye zararı olmayan doğal üretim yöntemlerinin geliştirilmesinde (organik tarım), bosta hava, su toprak kirliliğini önleyici modern tekniklerin geliştirilmesinde yeni girişimcilik fırsatları sunmaktadır. Çevreci girişimciler deyim yerinde ise başkalarının çöplerini, girişimcilik yoluyla tertemiz yeni ürünlere dönüştürüp hayata kazandırır (Top, 2006, 19).

Ülkelerde sürdürülebilir kalkınma arayışı, sürdürülebilir işletmelerin önem kazanmasına yol açmıştır. Bu çerçevede bireyler ve işletmeler toplumun beklentilerine uygun, çevre odaklı mal ve hizmet üretecek fırsatlarla yüz yüze gelmişlerdir. Yeşil işletme faaliyetleri olarak ifade edilebilecek bu uygulamalar eko girişimciliği gerekli kılmıştır. Yeni ürün ve hizmetlerin üretilmesi, yeni pazarlama ve üretim modellerinin geliştirilmesinde ve mevcut işletmelerin model, uygulama ve süreçlerinin çevreye duyarlı bir şekilde yeniden düzenlenmesinde çevreci girişimciler etkin rol oynamaktadırlar (Aykan, 2012, 5).

### 2.1.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi

Dünyada girişimciliğin gelişimini öncelikle, ekonomik uğraşların geçirdiği evreleri inceleyerek sıralamak mümkündür. Buna göre; (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 71).

- İlkel Toplumlar (obanlığa dayanan ev ekonomisi),
- Tarıma dayanan köy ekonomisi
- 15.– 19. yüzyıllar arasında Avrupa’da ortaya çıkan iktisadi düşünceler çerçevesinde girişimciliğin gelişimi,
- 20. Yüzyılda Girişimcilik

İnsanoğlunun yaşamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı avcılık, çiftçilik, hayvancılık, vb. gibi faaliyetler tarihin ilk dönemlerinden itibaren girişimci olduğunu göstermektedir (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 71). İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için, yenilik yapma ve risk alma gibi girişimcilik özelliklerini taşımışlardır. Aynı dönemde insanlar yaşamlarını sürdürmenin yanında ticaret için de girişimcilik faaliyetinde bulunmuşlardır. Tarihin ilk dönemlerinde insanoğlu sadece toplayıcı ve avcılıkla sürdürdüğü tüketici yaşamını bırakarak yerleşik hayatın düzenini kurmaya başlamıştır. Köyler kurulmuş, tarım yapılmaya başlanmış ve ilk ticari faaliyetler gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Sivas vd., 2013, 30-58). Bu duruma Fenikelileri örnek verebiliriz. Uzak karalardan Avrupa anakarasına getirilen üretimin ve ticaretin sürekliliğini sağlamak için sömürgecilik faaliyetleri yaygınlaşmıştır. Tarıma dayalı köy ekonomisiyle gelişimini sürdüren girişimcilik zamanla şekillenmeye başlamıştır (Er, 2012, 20).

Lidyalılar tarihi süreç içerisinde incelendiğinde iktisadi anlamda ilk girişimcilik özellikleriyle göze çarpan topluluktur. Lidya’ da kuyumculuk, dokumacılık ile kemik ve ağaç oymacılığı gelişmiştir. Hatta üretilen bu ürünler ticarethanelerde satışa sunulmaktadır (Sivas vd., 2013, 30-58).

10. ve 11. yüzyıla doğru birbirinden ayrı meslekler az bulunmakta ve her biri aynı genel amaca, aynı ortak niteliğe sahip, bir faaliyet bölümünü ifade ediyordu. Ama bundan sonraki yüzyıllarda her meslek de kendi içinde bölümlere ayrılmıştır. Bu dönemde, el sanatı endüstrisi veya küçük ev endüstrisi şeklinde başlayan üretim zamanla gelişmiş ve aile tezgâhlarından, ücretli işçi çalıştırılan atölyelere geçilmiştir (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 58). Tarımda olduğu gibi, sanayide de Orta Çağ ile Modern Çağ’ın başları arasında büyük bir sıçrama söz konusu değildi. Kentlerde serflerin boy göstermesi, kırsalda küçük girişimci diye nitelendirebileceğimiz tacirlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sivas vd., 2013, 30-58).

Dünyanın büyük bir değişimin içine girmesiyle, 18. Yüzyılda tarıma ve zanaatlara dayalı bir ekonomiden, sanayinin ve makine üretiminin egemen olduğu bir ekonomiye geçiş, İngiltere'den başlamak üzere tüm dünyaya yayılmıştır. “Endüstri Devrimi” adı verilen bu dönemde özel mülkiyet devletin keyfi müdahalesinden kurtarılmış serbest piyasa ekonomisi bağlamında girişimcilik önemli bir mesafe kaydetmiştir (Ağaoğulları ve Yalçınkaya, 2013, 141).

1800-1890 tarihleri arasındaki dönemde iktisatta yapılan çalışmalar sürecinde girişimcilik ile subjektivizm bir arada değerlendirilmiştir. Girişimcilik; yürütülecek faaliyet ile ilgili bilgi elde etmeyi, faktörlerin en etkin bir biçimde kullanılabilmesini, hesaplamayı, girişimcinin kendi iradesiyle hareketini ve üretimini içermektedir şeklinde tanımlanmıştır. 1890-1920 tarihleri arasındaki dönemde ise girişimcilik iktisat biliminde kabul görmüş ve girişimci iktisatta başlıca aktör olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde bilimsel çalışmalarına başlayan Schumpeter, bu görüşün en önemli temsilcisi olarak dünyada iktisat alanında öne çıkmıştır (Topkaya, 2013, 23).

Sermayenin merkezileşmesi sonucu, büyük tekeller, firma gurupları ortaya çıktı. Böylece kapitalist birikimde yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde, çevre ülkelere yönelik sanayi malları ihracı yanında, sermaye ihracının başlaması için, Batıda sermayenin belirli bir büyüklüğe ulaşmıştır. İkinci olarak da, bu birinci olgunun sonucunda, sermaye sahipliğiyle girişimcilik fonksiyonlarının birbirinden ayrılmış olması gerekiyordu. Kapitalizmin “serbest rekabetçi” döneminde girişimci (müteşebbis), ekseri kullandığı sermayenin de sahibiydi. Anonim şirketlerin ve büyük mali kuruluşların, banka ve sermaye ortaklıklarının meydana çıkmasıyla sermaye sahipliği ile teşebbüs (girişimcilik) fonksiyonları birbirinden ayrılabilmiştir (Cebeci ve Demirez, 2005, 8). Avrupa'da girişimciler ticaretten kazandıklarıyla güçlenmişler, güçlendikçe siyasi alanda hak kazanmışlar ve kazandıkları haklarla kendileri için daha elverişli bir Avrupa oluşturmuşlardır. Sınırlar yeniden çizilmiş, siyasi sistemler değişmiş, kazanmak ve daha çok kazanarak belirli sınırlar içinde zenginliği artırmak Avrupa'nın temeli olmuştur (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 59).

Sanayileşme süreci ile girişimci birey tipi, bambaşka nitelikler kazanmaya başlamıştır. Girişimci bireyin niteliğindeki bu değişim, girişimcinin ekonomik değerini ve dolayısıyla toplumdaki önemini de artırmıştır. Bu gelişmenin doğal sonucu olarak girişimcilik, bir üretim faktörü olarak görülmeye başlanmıştır. Ayrıca, 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren şirket sahipliği ile yönetimin birbirinden ayrılması, girişimci pozisyonunun yeniden değerlendirilmesine ve ekonomik hayatta daha büyük bir önem kazanmasına neden olmuştur

(Küçük, 2005, 32, 33). 19. yüzyılın ortalarına gelinceye kadar çeşitli eleştirilere rağmen egemen iktisadi düşünce olarak varlığını sürdüren Klasik İktisat Teorisi, devlet müdahalesine karşı olduğu için, girişimci güce ve kurulacak olan piyasaya herhangi bir müdahaleye izin verilmemesi gereğini savunmuştur. Bu noktada özel girişim, giderek gelişme ortamı bulmuş ve önem kazanmıştır (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 59).

Girişimcilik ile ilgili olarak yapılan çalışmalar 1990'lerden buyana tekrar yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar girişimciliği yeni işletme kurma süreci olarak değerlendirerek, istihdam yaratma ve ekonomik büyüme sağlamada ekonomilerin başlıca itici gücü olarak vurgulamaktadır. (Topkaya, 2013, 23).

Ülkelerde yeni girişimcilerin ve iş olanaklarının yaratılması gelir dağılımının dengeli olmasını sağlayacak önemli bir araçtır. Toplumdaki bireylerin girişimciliğe ve üretime yönlendirilmesi toplumsal istikrar için gereklidir. Özellikle Avrupa Birliği'nde (AB) yaşanan işsizlik sorunları araştırılırken Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' de yaratılan istihdamda girişimciliğin çok büyük bir katkısı olduğu görülmüştür. Sermaye birikimini sağlama ve sermayeyi tabana yayma işlevleri nedeniyle de girişimcilik, son dönemde toplumsal barışın sigortası olma görevini de üstlenmiştir (Başar, Ürper ve Tosunoğlu, 2013, 18). Türkiye'de ise girişimciliğin tarihsel gelişimini daha iyi değerlendirebilmek için, cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki başlık altında incelemek uygun olacaktır (Kuvan, 2007, 130).

Anadolu sosyo-ekonomik tarihinde ise girişimciliğin önemli bir rolü vardır. İlk çağ Anadolu medeniyetlerinde (özellikle Asur Devleti) girişimciler devletin bünyesinde ve otoritenin yayılmasında etkin rol oynamışlardır. Bu ve buna benzer yaklaşımları Hititler, Lidyalılar, Urartular ve İyonyalılar 'da da görmek mümkündür. Türkler' in Orta Asya'dan gelip Anadolu'ya yerleşmeye ve dolayısıyla göçebe toplumundan yerleşik toplum düzenine geçmeye başlamalarından itibaren ticaret ve bilhassa sanatkârlık, zanaatkârlık konularında oldukça aktif ve başarılı oldukları görülmektedir. Selçuklu devrinde ve Osmanlı kuruluş devrinde esnaf ve zanaatkârlar örgütü olan Ahilik teşkilatı Cumhuriyet öncesi dönemdeki girişimcilik faaliyetlerinin önemli göstergelerinden biridir (Erkal, 2013, 43).

Ahilik Teşkilatı Türklere özgü milli bir yapılanma olarak ortaya çıkmıştır. Tüketicilerin korunması dâhil Türklerin Anadolu da kök salması ve yerleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ahilik Teşkilatının Müslümanlara özgü yapısı 17.yy.'a kadar sürmüştür. Osmanlı Devleti'nin Müslüman olmayan egemenlik alanı genişledikçe, çeşitli dindeki kişiler arasında çalışma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu şekilde esnaf ve sanatkârlık 1860 yılına kadar devam

etmiştir. O zamanlar bir kişi çıraklıktan ve kalfalıktan yetişip açık bulunan bir ustalık makamına geçmedikçe, yani gedik sahibi olmadıkça, dükkân açarak sanat ve ticaret yapamamaktaydı. Ancak, ellerinde imtiyaz fermanı olan kişiler, sanat ve ticaret yapabilmekteydi (Kuvan, 2007, 154).

Ticaret işini Osmanlı İmparatorluğu içinde daha ziyade Rum, Yahudi ve Ermeniler üstlenirken, Türkler askerlik, bürokratik ve hayvancılık ile tarım gibi işlere yönlendirilmişlerdir. Batı Avrupa’da fabrika sanayisinin geliştiği dönem öncesinde, Osmanlı imparatorluğu da dahil diğer Doğu imparatorluklarında genel teknolojik seviye, hemen hemen Avrupa ile eşit, bazı alanlarda ondan üstündü. Daha sonra Batılılar matbaacılık, barut ve pusuladan yararlanarak Doğuya üstünlük sağlamaya başlamışlardır. Bunun dışında Batının gelişmesinin özünde belli başlı iki neden bulunmaktadır. Birincisi Batının feodal yapısı sermayenin belirli ellerde toplanması ve büyümesine daha elverişli koşullar yaratması, İkincisi, 16. yüzyıldan başlayarak Asya, Afrika ve Amerika’dan sömürülen altın ve gümüş gibi değerli madenler, bilimsel buluşların sanayiye dönüştürülebilmesi için oluşan ortamdır (Cebeci ve Demirez, 2005, 2).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, Osmanlı İmparatorluğu’nun yürütmüş olduğu ekonomik politikaların sıkıntıları tamamıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Girişimci potansiyelindeki yetersizlik, girişimcilerin bilgi eksikliği, değişime ayak uyduramama, finansal sorunlar ve sosyal çevre gibi faktörler günümüze kadar etkin bir girişimcilik kültürünün oluşmasında engel oluşturmuştur (Koçyiğit, 2013, 28). Cumhuriyetin ilanından dokuz ay önce yapılan I. İktisat Kongresi, girişimcilik faaliyetinin bir an önce gerçekleştirilmesini sağlamak için yapılan çok önemli bir atılımdır. Kongre de aşağıdaki kararlar alınmıştır; (Kuvan, 2007, 157-158).

- Anonim şirketlerin kurulumlarının kolaylaştırılması,
- Milli bankaların kurulumunun sağlanması,
- Demiryolu ulaşımının devlet tarafından gerçekleştirilmeye çalışılması,
- Sanayinin teşvik edilmesi,
- Yerli malının kullanılması,
- Amele olarak anılan emeğin yasal haklarının düzenlenmesidir

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından 1940-1950 yıllarına kadar girişimciliği oluşturmada devlet tarafından sağlıklı politikaların izlenemediği gözlenmektedir. Petrol krizinin baş göstermesi, siyasal istikrarın olmayışı ve II. Dünya savaşının başlaması bunun nedeni olarak

gösterilebilir. 1960-1980 yılları arasındaki siyasal ve toplumsal alanda yaşanmış olan karışıklara bağlı olarak ekonomik alanda bir atılımın yapılamadığı dönemlerdir. Yapılan çalışmalar 1970 'li yıllara kadar hep teşvik ve dış ticaret koruma politikalarının uygulanması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni milli olarak girişimci yaratma çabasıdır. Bu nedenle Türkiye de girişimci oluşturma gayretinin tam olarak belirgin başlangıcının 1970'li yıllardan itibaren olduğunu belirtebiliriz (Müftüoğlu, 2003, 434).

1980'li yıllar piyasa ekonomisine geçiş ve dünya ekonomisiyle entegrasyonun sağlanması amacıyla pek çok yeni politikanın uygulandığı bir dönem olmuştur.1980 döneminden günümüze dek izlenen dışa açık büyüme stratejisi Türk girişimcisini de yetiştirmiş ve geliştirmiştir. Ancak halen Anadolu sanayinde aile işletmeleri hâkimiyeti ve işletme içinde aileden kişilerin yönetimde söz sahibi olduklarını görmek mümkündür. Profesyonel yönetici kullanma eğilimi ve modern işletmecilik yaklaşımlarının ise eğitilmiş ikinci ve üçüncü kuşaklarda daha yaygın olduğu görülmektedir (Cebeci ve Demirez, 2005, 113). Türkiye 1980 sonrasında ekonomi stratejisindeki radikal kararlarla ithal ikamesine yönelik kalkınma stratejisini terk ederek serbest piyasa ekonomisi çerçevesinde ihracata yönelik kalkınma stratejisine geçmeye karar vermiştir. Böylece ihracata yönelik girişimciliği destekleyen serbest piyasa ekonomisinde kalkınma stratejileri oluşturulmuştur. 1990'lı yıllarda gerçekleşen ekonomik kriz ve gümrük birliği, girişimcilerin faaliyetlerini sürdürmelerini engelleyememiştir (Müftüoğlu, 2003, 436).

2000'li yıllarda girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değeri ve toplumdaki önemi oldukça artmıştır. Bunun bir yansıması olarak da bireye ve bireysel yeteneğe dayalı girişimcilik ön plana çıkmış ve insanın entelektüel üretkenlik yeteneği önem kazanmıştır. Türkiye'de girişimci piyasayı, kaliteyi, rekabeti bilen, yabancı dil öğrenen, dış pazarlarda efektif olarak mal satabilmek amacıyla yeterli bilgiye sahip olmak için araştıran yeni bir duruma gelmiştir (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011, 69).

#### **2.1.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler**

Girişimcinin, toplumun mevcut ve olası gereksinimlerini belirleyerek kendi sezgi ve deneyimlerinden hareketle geleceğe yönelik kararlar alması onun ileriye dönük kişiliğinin göstergesidir. Davranışsal olarak girişimcilik kavramı, bir fırsatı değerlendirmek, bir iş fikrini tanımlamak, gerekli kaynakları bulmak, daha sonra bir girişimi faaliyete geçirmek ve sonuçlarını almak için gerekli olan faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir (Başar, Ürper ve Tosunoğlu, 2013, 11). Girişimci bireylerin yaratıcı ve inovasyon özellikleri toplumda etkin

olarak göze çarpar. Yaratıcı bireylerde kişisel bir estetik, problem arama yeteneği, zihinsel hareketlilik, kendi yaptığını eleştirebilme ve öz motivasyon yüksekliği fazladır (Akpınar, 2009, 58). Girişimcilik özellikleri ile ilgili alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Girişimcilik eğilimi gösteren bireylerin genel özellikleri incelendiğinde benzer kişisel niteliklere sahip oldukları hemen fark edilmektedir (Karip vd., 2005, 24; Cansız, 2007, 59; Akpınar, 2009, 42; Tekin, 2009, 59; Döm, 2012, 5; Başar, Ürper ve Tosunoğlu, 2013, 4; Koçyiğit, 2013, 8).

- Yaratıcı ve yenilikçi olma,
- Yüksek düzeyde çalışma arzusu,
- Cesaret, tutku, kararlılık ve ısrarcı olma,
- İnsanlarla üst düzeyde iletişim kurabilme yeteneği,
- Risk alma/risk yönetimi,
- Bağımsızlığa düşkünlük,
- Belirsizliğe tahammül,
- Analitik düşünce yeteneği,
- Özgüven,
- Başarma ihtiyacı,
- Hızlı karar verebilme,
- Demokratik davranışlar sergileme,
- Güçlü sezgi ve öngörü sahibi olma,
- İyimserlik ve olumlu yaklaşım,
- Tükenmez bir enerji sahibi olma,
- Dürüstlük ve güvenilirlik,
- İnisiyatif ve sorumluluk Alma,
- Fırsat ve amaca odaklanma,
- Zamanı etkin kullanma,
- Hayal gücü,
- Empati kurma,
- Plan yapma ve planlı hareket etme,

Girişimcilik özelliklerine sahip bireylerin özelliklerini a) kişisel özellikler, b) yönetim özellikleri c) teknik özellikler olarak üç ana başlık altında toplamak mümkündür (Börü, 2006, 21). Girişimci çok yönlü, farklı bakış açılarıyla düşünebilen, yaratıcı, sorunları hızlı



bir şekilde çözebilen, üretken, kendi kaynaklarını oluşturabilen kişidir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda girişimcilerin sahip olduğu özellikler, diğer insanların sahip olduğu özelliklere oranla daha farklıdır (Akyürek, 2013, 48; Yılmaz, 2007, 195-205). İyi girişimcilerin ortak özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

- **Gözlem:** İnsanların ihtiyaçlarını görmeli, hissetmeli, empati kurabilmeli. Gözlerini dört açmalı, “ben olsaydım bunu almak isterdim” demeli, yapmalı, satmalı,
- **İş ve Görevlere Bağlanma:** Büyük başarıların kolayca ve çabuk elde edilemeyeceğini bilen girişimciler, işi şansa bırakmadan projelerini başarılı bir şekilde tamamlayıncaya kadar o yönde büyük gayretler gösterirler.
- **Liderlik:** Ekibini ve çevresindekileri çalışmaya teşvik etmeli, motive etmeli, organize etmeli, önderlik etmeli.
- **Belirsizlikle Yaşama Becerisi ve Orta Düzeyde Risk Alma:** Yaygın olarak düşünülen aksine başarılı girişimciler büyük risklere girmezler, işletmenin geleceğini tehdit altına sokacak büyük risklere girmekten ve bu yönde kararlar almaktan kaçınırlar.
- **Objektif Olma:** Girişimciler işlerini yürütürken ve organize ederken duygusal olmaktan ziyade kararlarını objektif olarak almalıdır. Arkadaşlar ya da akrabalarla çalışmak yerine uzman kadrolar oluşturmayı prensip edinmelidir.
- **Pratik Zekâ:** Esnek düşünmeli, çabuk çözüm üretmeli, detaylara ve kurallara takılmamalı.
- **İyimserlik:** Girişimciler devamlı risk ve belirsizlik altında çalıştıkları için, en kötü durumlarda bile iyimser olabilme özelliği onların mücadeleci gücüne katkıda bulunur. Girişimcinin yüksek motivasyon gücüne sahip olmasında bu iyimserlik de katkıda bulunmaktadır.
- **İkna:** Fikrini yatırımcılarına, işini çalışanlarına, malını müşterisine satmalı. Fikirlerine inanmalı, başkalarını ikna etmeyi becerebilmeli.
- **Uzlaşma:** İsteklerinde ısrarcı ve dirayetli olmalı ama inatçı olmamalı. Uzlaşmak gerektiğinde ara çözümler bulmalı. İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilmeli.
- **Proaktif Yönetim:** Başarılı girişimcilerin geleneksel yöneticilerden en büyük farkı proaktif yönetim anlayışı ile çalışmasıdır. Proaktif yöneticiler günlük operasyonel çalışmaların işleyişine kafa yorarken, aynı zamanda geleceğe yönelik atacağı adımlarının planını da şimdiden yapar. Proaktif çalışan girişimciler sorunlar ortaya çıktığı zaman ya da bir sonraki atacağı adımı şimdiden bilir.

- **Azim:** Zorluklardan ve başarısızlıktan yılmamalı. Riskten korkmamalı, stres altında çalışabilmeli.

- **Bilgi:** İşi hakkında detaya dalmamalı ama esasını bilmeli. Hukukta kendini kurtaracak hükümleri, üretimde kârı zararı oluşturan unsurları ayırt etmeli, işin özünü öğrenmeli, aklına yazmalı.

- **Çevre:** İşi getiren, kaynak yaratan, bağlantı kuran, sorun çözen çevresi olmalı.

- **Hesap:** İşin getirisini, maliyetini, nakit akışını, zaman planını, risklerini hesaplayabilmeli. iş planını yapabilmeli (Akt; Akyürek, 2013, 50-51)

### 2.1.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler

Girişimcilik, her ne kadar, kişinin bireysel yetenekleri ve eğilimleri ile ilgiliyse de çevresel faktörlerin de önemli oranda etkisinde kalmaktadır (Akpınar, 2009, 42). Girişimciler, içinde yaşadıkları sosyal ve ekonomik ortamın ürünüdürler(İraz, 2010, 163). Bir ülkede girişimciliği etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Erbatu, 2008, 12; Akpınar, 2009, 42; İraz, 2010, 163; Döm, 2012, 39) 1. Altyapı, 2. Sosyal ve kültürel faktörler, 3. Ekonomik faktörler, 4. Bilgi alt yapısı, 5. Finansman olanakları, 6. Teknoloji kapasitesi, 7. Piyasa yapısı, 8. Bireysel özellikler, 9. Yasal düzenlemeler, 10. Demografik faktörler, 11. Din faktörü, 12. Eğitim faktörü

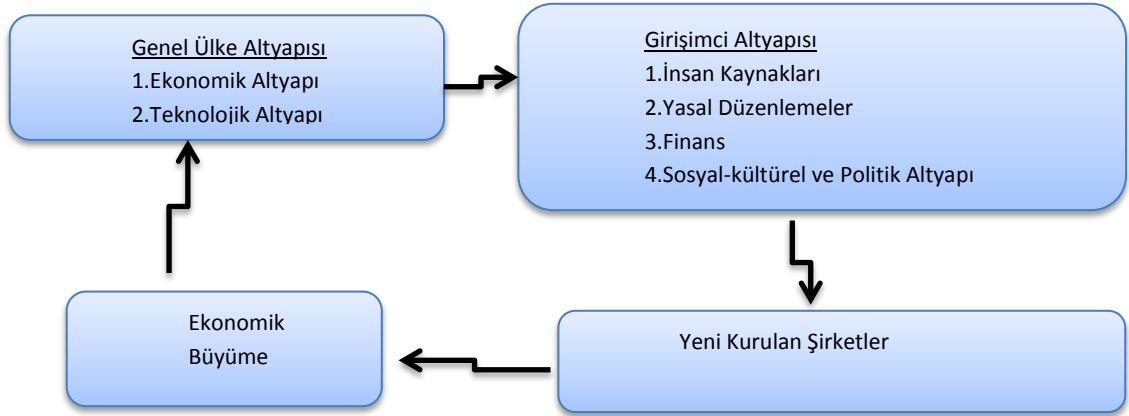
Esen ve Conkar (1999, 6) girişimciliği etkileyen faktörleri beş başlık altında ele almıştır (Akt. İraz, 2010, 163).

- Mali çevre,
- Yasal, siyasal ve idari faktörler,
- Psikolojik Faktörler,
- Aile ve sosyal çevre,
- Kültür ve eğitim.

Bireylerin girişimcilik fikirlerinin oluşmasında, fikirlerin hayata geçirilmesinde her bir faktörün etkililiği farklıdır. Kültürel doku, öğretmen ve arkadaş çevresi gibi nedenler girişimci bireylerin etkilendiği dışsal faktörlerden bir kaçıdır. Girişimcinin girişimcilik sürecinde gerekli bilgi ve beceri düzeyinde altyapıya sahip olması gerekmektedir (Döm, 2012, 38).

Diğer bir faktör olan aile faktörü ise girişimcide oluşacak kişilik ve değerler sisteminin oluşmasında etkin rol oynamaktadır (İraz, 2010, 163). Aile insan hayatında, geleceğin içinde mayalandığı ilk sosyal dünyadır. İnsan psikolojisinin ilk süreçleri aile ile birlikte oluşmakta ve şekillenmektedir. Bu nedenle ailesinden erken yaşlardan itibaren almaya başladığı uygulamalı eğitim ve anlayış, onu yaşamı boyunca etkileyecektir. Çocuğun erken yaşlarda deneyim kazanması için cesaretlendirilmesi ve eylemlerinde desteklenmesi çocuğun girişimcilik duygusunu geliştirmekte ve girişimcilik duygusuna sahip olarak büyümesini sağlamaktadır (Akpınar, 2009, 41).

TÜSİAD'a (2002, 43) göre ise girişimciliği etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin birbiri ile olan ilişkilerini Şekil 2' de şu şekilde ifade etmek mümkündür.



**Şekil 2: Girişimciliği Etkileyen Faktörler**

Kaynak: TÜSİAD, (2002). *Türkiye'de Girişimcilik*. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.

Girişimciliği etkileyen faktörler Şekil 2' de ifade edildiği gibi; a) genel ülke altyapısı ve b) girişimci Altyapısı şeklinde kategorize edilmiştir. Bu iki kısımda ülke altyapısında ekonomik alt yapı ve teknolojik altyapı bulunmaktadır. Girişimci altyapısı kategorisinde ise insan kaynakları, finans, yasal düzenlemeler, sosyal-kültürel ve politik altyapı, girişimci teşvikleri ve destekler bulunmaktadır. Girişimci bireylerin gayretleri ile kurulan işletmeler sayesinde ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeylerinde ilerleme meydana gelmektedir. Ekonomik ve sosyal alanlarda da hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüz koşullarında; sektörlerde verimliliğinin artırılması ve ekonomik büyümenin sağlanması girişimcilik kavramına gerekli önemin verilmesini gerekli kılmaktadır (Akpınar, 2009, 13).

20. yüzyıla damgasını vuran ve günümüzde de hâlâ güncel olan girişimciliğe yol açan yeniliklerin, özellikle de teknolojik yeniliklerin ülke içinde ne ölçüde mevcut olduğu, girişimciliğin ne ölçüde gelişme potansiyeli taşıyacağına da ifadesi olacaktır. Bir ülkede

yaşayan halkın demografik yapısı bir diğer deyişle nüfusunun yapısal özellikleri o ülkenin girişimci potansiyeli hakkında bilgi verir. Girişimcilik bir tür düşünme, muhakeme ve davranış biçimini ifade eder. Bundan dolayı bir ülkede girişimciliğin gelişebilmesi için sosyal kabulüne ihtiyaç vardır. Girişimci özelliklerinin toplumda genel kabul görmesi, girişimci değerlerin ve davranışların onaylanması, hatta teşvik edilmesi sayesinde girişimcilik kolayca yaygınlaşacaktır (TÜSİAD, 2002, 45-50).

Girişimciliği etkileyen faktörlerden biri de ekonomik ve hukuki faktörlerdir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, istikrarlı ekonomik ortam ve gelişkin bir rekabet ortamı girişimciliğin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Ulusal ve uluslararası büyüme fırsatları, vergi sistemleri, finansal krizler, siyasi istikrar ve girişimciliğe ait sosyal ve ekonomik destekler toplumda girişimciliği etkileyen önemli bileşenlerdir (Döm, 2012, 47). Hükümetlerin mali politikaları, Ar-Ge harcamaları kalifiye bireylerin sayısında rol oynamakta girişimciliği etkilemektedir (İraz, 2010, 167). Kişi ve şirketlerin risk alıp, beşeri ve fiziki sermayelerine yatırım yapmaları ancak uygun sosyal, siyasi ve iktisadi ortamı sağlayacak kurumsal bir yapının oluşturulmasıyla mümkün olabilir (İnal, 2014, 28).

Girişimciliği etkileyen faktörler içerisinde en çok araştırma konusu yapılan faktör girişimcinin kişilik özelliklerinin incelendiği psikolojik faktörlerdir (Döm, 2012, 50). Esen ve Conkar (1999,19-26) girişimcilerin psikolojik özelliklerini yedi maddede ele almıştır (Akt; İraz, 2010, 165).

- Kararlarda kişisel sorumluluk alma,
- Risk içeren kararları tercih etme,
- Kararlardan somut önerilere ulaşma,
- Daha fazla beyin gücü gerektiren alanlarda çalışma,
- Parasal dürtülerden kaynaklanan çalışma isteği,
- İleriyi görme ve düşünme eğilimi,
- Çalışma sırasında akrabalıktan ziyade profesyonel davranışlar sergileme.

Girişimciliği etkileyen en önemli faktörlerden biriside eğitim faktörüdür. Girişimciliğin toplumun refahının artırılmasında, ekonomik ve sosyal gelişmişliğine etkisi bilinmektedir (Akpınar, 2009, 43). Girişimci içinde bulunduğu toplumu, kültür ve siyaseti etkilerken, bunlardan da aynı şekilde etkilenmektedir (Koçyiğit, 2013, 14). Bu durum girişimciliğin eğitim içerisindeki önemini artırmıştır. Eğitim ülkelerin ekonomik, siyasi ve kültürel yapısına yeni boyutlar kazandıran kurum ve kuruluşların başarısında önemli bir

role sahip olduğu gibi girişimcilikte de önemli role sahiptir. Kişiler aldıkları eğitimle başarılı bir girişimci olma konusunda bilgi ve becerilerini artırarak daha önce fark edemedikleri konulara karşı duyarlılık kazanacaklardır (Akpınar, 2009, 43).

Toplumda birçok kişinin girişimciliği cazip bir meslek olarak görmesi ve girişimci olmayı ifade etmesinin yanında, birçoğunun bu isteklerini gerçekleştirebilecek özgüven ve becerilere sahip olmadıkları görölmektedir (Akpınar, 2009, 42). Hâlbuki geleceği yaratma düşüncesinde olan girişimcilerin eşsiz bir özgüvenleri ile hayallerinde mutlaka duygusal ve zihinsel bağlılık olmak zorundadır. Steve Jobs ile Steve Wozniak'ın hiçbir maddi imkânlarının olmamasına rağmen, “her erkeğin, kadının ve çocuğun kullanabileceği bir bilgisayar yaratma” azimlerinin özgüvenleriyle birlikte son derece güçlü olduğu görölmektedir (Hamel ve Prahalad, 1996, 53).

Gerek bir işletmeyi kurmak gerekse kurulu bir işletmeyi sürdürmek birtakım kişisel yetenek ve becerileri gerekli kılmaktadır. Girişimciliğe uygun kişisel becerilerin erken bir yaştan itibaren kazandırılması ve bunun da üniversite düzeyine kadar sürdürülmesi bir zorunluluktur. Bu noktadan hareketle girişimcilik ile ilgili eğitim programları girişimcilik ile ilgili doğru yaklaşım geliştirmeyi, kariyer fırsatı olarak girişimciliğin yerini, girişimcilik becerilerini geliştirici ve girişimciliği teşvik edecek şekilde planlanmalıdır (Akpınar, 2009, 42).

*Çocuğun okul hayatında karşılaşacağı girişimcilik özelliklerini köreltici baskı ve davranışlar ileride meslek seğiminde daha az riskli, yenilik ve yaratıcılıktan uzak rutin işleri tercih etmesine neden olabilir. Ezberciliğe yönelmiş bir eğitim sistemi yerine kişisel yetenek ve yaratıcılığın dışa yansımısını kolaylaştıran bir eğitim sisteminin yürütülmesi girişimciliği olumlu yönde etkileyecektir (İraz, 2010, 164).*

Eğitim birçok alanda olduğu gibi, girişimcilikte de sihirli bir anahtardır. Bireyler aldıkları eğitimle başarılı bir girişimci olma konusunda bilgi ve becerilerini arttırarak daha önce fark edemedikleri konulara karşı duyarlılık kazanacaklardır. Bu yönde planlanmış bir eğitim en azından var olan girişimcilik potansiyelinin ortaya çıkarılmasını ve kullanılmasını tetikleyebilir (Akyürek, 2013, 54).

### 2.1.6. Eğitim ve Girişimcilik

Eğitim ilk insanla birlikte ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim gerek birey olarak gerekse toplum olarak hayatı devam ettirmenin neredeyse ilk şartıdır. Eğitim doğumla başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyler birtakım bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmaktadırlar (Gül, 2012, 5). Bireyin doğum öncesinden başlayıp ölümüne kadar devam eden bu etkileşim, yakın çevresinden başlayarak, aile içinde, arkadaş çevresinde, yaşadığı yerel çevre ve ulusal çevrede deneyimleriyle devam eder (Kale, 2011, 4).

Eğitim disiplinler arası bir kavramdır. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, antropoloji, dilbilim ve ekonomi gibi çeşitli bilim alanındaki gelişmeler eğitimi etkilemektedir (Güneş, 2014, 3). Eğitimin geniş ve herkesi ilgilendiren bir alan olması eğitime ilişkin pek çok tanımın yapılmasına neden olmuştur (Gül, 2012, 6). Bu nedenle eğitim tanımlarında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmış, yapılan eğitim tanımları da bu yaklaşımlar doğrultusunda ifade edilmiştir (Güneş vd., 2014, 5).

Eğitim Türk Dil Kurumu'na (2014) göre, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye anlamında kullanılmaktadır. Fidan'a (2012,4) göre eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yaygın olarak insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul görmektedir. En genel anlamıyla istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlaki standartlarının bilgi ve becerilerinin gelecek nesillere aktarılması ile ilgilidir (Sanemoğlu, 2013, 1). Ertürk'e (2013, 9) göre Türkçe'de eğitim disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kısıtlı kültürleme süreci gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Tyler (1950) eğitimi, kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak ifade ederken, Kepçeoğlu (1993) ise eğitimi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kapasitesini geliştirmesidir şeklinde ifade etmiştir (Akt; Baloğlu ve Başlantı, 2007, 10).

Zamanımıza kadar, eğitim üzerine eğilen düşünürlerin ortaya koydukları tanımlar çeşitlilik göstermektedir (Ertürk, 2013, 11). Eğitimi tanımlarken hangi açıdan baktığınız, neye inandığınız ve nereye ulaşmak istediğiniz çok önemlidir (Kale, 2011, 4). Eğitimin tanımı ve amaçları yaklaşımlara göre değişmektedir. Geçmişten günümüze kadar uzanan

bu yaklaşımlar geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları olarak sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2013, 17). Geleneksel yaklaşım eğitim alanında kullanılan en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre eğitim öğrencilere gerekli bilgileri açık ve net bir şekilde aktarma olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014, 5). Davranışçı yaklaşımda ise eğitimin amacı davranışlardır. Önemli olan bu davranışı kazandıracak deneyimlerdir (Tok, 2010, 657). Bilişsel yaklaşıma göre eğitim, bireyin çeşitli yaşantılar yoluyla bilişsel şemalarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, bilginin zihinde işlenmesi anlamında ele alınmakta, öğrenci bilgiyi alan ve işleyen bilgisayara benzetilmektedir (Güneş vd., 2014, 5). Yapılandırıcı yaklaşıma göre yapılan tanım daha çok öğrenme ile ilgilidir.

Yapılandırıcılık bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenenin merkeze alındığı yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında, öğrenenin bilgiyi yapılandırması, oluşturmasına ve anlamlandırması temele alınmıştır (Karadağ ve Korkmaz, 2007, 41). Yapılandırıcı yaklaşım açısından ise eğitim, bilen birinin kendi zihninde oluşturduğu anlamları ve doğruları öğrencilere aktarması değildir. Tam tersine eğitim öğrencinin bizzat kendisinin anlam oluşturmasıdır. Yani eğitim ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013, 18).

Girişimcilik ve eğitim arasındaki ilişkiye gelince, toplumlar için eğitimin vazgeçilmez bir unsur olduğu bilinmektedir. Her toplum, her ülke ekonomik açıdan gelişmek ve ilerlemek amacındadır. Ekonomik açıdan ilerleme kaydetmek içinse nitelikli insan gücüne gereksinim hissetmektedir. Risk alabilen, fırsatları değerlendiren insan modeli önem kazanmıştır. Bu noktadan bakıldığında da girişimcilik becerilerinin eğitimle kazandırılmak istenmesi kaçınılmaz bir sonuçtur (Akyürek, 2013, 56).

Girişimcilik bireyin yeteneklerini, fikirlerini davranışa çevirme becerisidir. Bu kapsamda da başarıya ulaşmak için yenilik, risk alma ve plan yapabilme kabiliyetini yönetme sürecidir. Girişimcilik programları yaratıcı düşünmede etkili bir problem çözücü olmanın yanında, objektif iş analizi fikrinin, iletişim, iletişim ağı, önderlik ve proje değerlendirme imkânlarını da sağlamaktadır. Ancak girişimcilik eğitimlerinin yararları, yeni iş ve yenilikçi girişimleri artırmakla sınırlı değildir. Girişimcilik herkes için uzmanlaşmadır. Özellikle gençler ne sorumluluk alırlarsa alsınlar onların daha fazla yaratıcı ve kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır (Bayrakdar, 2011, 11).

Yeni ilköğretim programının benimsediği ve üzerinde önemle durduğu becerilerden biri de bu sebeple girişimciliktir. Girişimcilik kavramı genelde ekonomi alanına ait bir kavram olarak algılanmaktadır. Ancak, artık günümüz dünyasında öğretim programları içerisinde yerini almış, öğrencilerin girişimci bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiş ve bu hedef doğrultusunda da programlarda bir beceri olarak yerini almıştır (Akyürek, 2013, 54).

Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilerin girişimciliğini destekleyici olması öğrencilerde bu özelliğin gelişmesinde etkili olabilir. Öğretim programlarının geniş ve etkili yapısı ders kitaplarını, öğretmen davranışlarını, öğretim etkinliklerini de etkilemektedir. Bu etkileme alanlarından biri de öğrencilerin kişisel gelişimleridir. Buna göre öğrenciyi öğretim süreçlerinde aktif ve inisiyatif alan, yeni imkanları sezebilen öğrenci rolüne sokmada, öğrencilerde oluşacak davranış örüntülerinin düzenlenmesinde program süreci stratejik öneme sahiptir. Öğretim süreçlerinde girişimci, inisiyatif alan ve grubu amaçlar doğrultusunda yönlendirme pratiklerine sahip olan öğrenciler yetiştirme özelliklerine sahip öğretim programları, girişimciliğin oluşumunu ve gelişimini destekleyebilir (Eraslan, 2011, 86). Bu bağlamda özellikle ilköğretim çağında girişimcilikle ilgili edindiği kazanım ve deneyimler, öğrencilerin gelecek yıllarda kendilerini girişimci bir birey olma yolunda daha rahat hissetmelerini ve iş yaşamına daha kolay uyum sağlamalarını yardımcı olacaktır (Güven, 2010, 51).

#### **2.1.6.1. Girişimcilik Eğitimi**

Girişimciliğin bir disiplin olarak değerlendirilmesiyle birlikte, girişimciliğin doğuştan geldiği konusunda ortaya çıkan görüş zaman içerisinde değişim göstermiştir. Bunun sonucunda girişimciliğin öğrenilemeyeceği miti aşılacak, girişimcilik eğitimi yapılabileceği görüşü kabul görmeye başlamıştır (Halis ve Tağraf, 2008, 92). Ülke kalkınmasında önemli bir unsur olan eğitim kişi bazında yarar sağlamanın yanında, toplumsal alanda yarattığı etki nedeniyle ülke kalkınmasında da önemli bir durum teşkil etmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan toplumlarda emeğin verimliliğinin arttığı, gelir dağılımının daha adil hale geldiği, yönetimin daha demokratik olduğu, suç oranlarının azaldığı görülmektedir (Bayrakdar, 2011, 10).

Girişimcilik, yaşama aktarmak ve kurumsal bir davranışa dönüştürmek için mutlaka deneye ve tecrübeye tabi tutulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme konusu olarak değil, bireysel gelişim göstergesi olarak düşünülmelidir. Bu noktadan hareketle girişimciliğin hangi düzeyde eğitimin doğrudan konusu olması gerektiği de önemli bir konu olarak



karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde ağırlık pratik uygulamalar şeklinde olmalı, teoriye boğularak itici bir kavram haline getirilmemelidir. Bu amaçla sosyal dersler içerisinde metinler çerçevesinde tartışma konusu yapılmalı, aynı zamanda öğrencilerin davranışa dönüştürmesine özen gösterilmelidir (Şahin, 2011, 123).

Heinonen'e (2006, 25–26) göre girişimcilik eğitiminden amaç, bir kişide girişimcilik potansiyeline yönelik olarak gizli kalmış bir takım özelliklerin ortaya çıkmasını ve farkında olmasını sağlamaktır. Girişimci niteliklere sahip olanların yanlış işler yapmalarını önlemek, kaynaklarının daha verimli kullanılmasını gerçekleştirmektir. Girişimciliğin üniversite düzeyinde öğretilbilir olduğu konusunda artık bir şüphe yoktur. Daha çok geliştirilmesi ve teşvik edilmesi gereken soru öğretilbilir olan unsurları yani ulaşılabilir yönleridir (Akt; Alparslan ve Bozkurt, 2013, 12).

*“Girişimcilik, bireyselleşme açısından bir gelişme ve ilerleme süreci içermektedir. Okullar gönüllü katılım ilkesine dayanan bireysel ve toplumsal davranışı yaşama aktarabilen girişimci birey tipini yetiştiren; her şeyi bilen ve öngören değil birlikte öğrenen ve gelişen okul olmalıdır. Bu süreçte çocuk kendini anlamak, tanımak ve keşfetmekle; yetişkinler de ona yardım etmek ve destek vermekle yükümlüdür. Yardım ve desteğin türü ve niteliği önemlidir. Bu bağlamda ilköğretim, ‘yetenek havuzu’ olarak görülmeli; çocuğun karar verme ve uygulama becerisi kazanmasına zemin hazırlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Girişimcilik bir davranış biçimi ve sosyal kurum olarak eğitim aracılığıyla bireylere aktarılabilir. Bu bağlamda bireylere girişimcilik eğitimi verilmelidir. Buna bağlı olarak eğitim süreçlerinin yapı ve işleyişi, girişimci anlayış ve beceriler üretmelidir” (Şahin, 2011, 127)*

### **2.1.7. Düşünme ve Düşünme Becerileri**

Düşünme becerisi insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en büyük özelliktir. Karşılaşılan birçok durum karşısında çeşitli seçenekler üzerinde dururuz. Farklı bakış açılarıyla çözüm üretmeye çalışırız (Saygın, 2015, 132). Düşünme mevcut bilgilerin ötesine geçme, mevcut bilgilerden yola çıkarak farklı bilgilere ulaşmaktır (Saban, 2009, 159).

TDK (2015)'e göre “düşünme, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda düşünme; zihinden geçirme, bir sonuca varmak amacıyla inceleme, karşılaştırma, zihinsel işlemlerden geçirmek, değerlendirmek, hatırlamak, bir şeye karşı ilgili davranmak,

ayrıntılılarıyla incelemek olarak da açıklanabilir (Semerci, 1999, 211). Cüceloğlu (1995, 205)'na göre düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, hedefe yönelik organize zihinsel sürece verilen addır.

Düşünme ilk olarak Antik Çağ Yunan felsefesinde incelenmeye başlanmış ve günümüze kadar düşünmenin özellikleri bilim insanları tarafından araştırılmıştır. Antik çağda filozoflar öğrencilerin nasıl düşünecekleri üzerinde durmuşlardır (Çubukçu, 2011, 282). Düşünmenin olduğu yerde terslik vardır. Yolunda gitmeyen bir şeyler vardır. Bitmiş tamamlanmış bir durumda düşünmeden söz edilemez (Duman, 2009, 56). Problem karşısında insan cesaret, güven, zihinsel bağımsızlık gibi kişisel özelliklerini geliştirir (Saygın, 2015, 133).

Kurnaz (2013, 8)'a göre ise düşünmek, fikirleri şekillendirmek ve sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir. Özden (1997, 79)'e göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallardan elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama analiz ve değerlendirmenin disipline olmuş hali olarak ifade edilmiştir. Dewey, (1910, 3)'e göre düşünme geniş bir anlamda kullanıldığı zaman bile; genellikle göremediğimiz, duyamadığımız, koklayıp dokunamadığımız şeyler gibi, doğrudan hissedemediğimiz konular ile sınırlanır. Semerci (2003, 65)' ye göre ise düşünme, zihinsel ve duyuşsal davranışları içine alan hem alt düzeydeki (bilgi, kavrama, uygulama) davranışlarla hem de üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) davranışlarla kendini gösteren çok yönlü bir etkinlik olarak ifade edilmektedir.

Düşünme öğretilbilir ve geliştirilebilmelidir. Öğretimin de temel amacı bu olmalıdır. Eleştirel çok yönlü düşünme yetisi olmayan bir toplum hoşgörüsüz olur. Öğrenciye düşünmeyi öğretmenin ve onu etkinliğe yönlendirmenin tek yolu onun dünyasına girebilme, etkilendiği, ilgi duyduğu alanları öğrenme, kısaca öğrenciyle diyalog geliştirmektir (MEB, 2015). Toplumun demokratik bir yapıya sahip olabilmesi, olaylar karşısında çeşitli bakış açılarıyla yorumlama ve çıkarımlarda bulunması, muhakeme gücü yüksek ve yaratıcı bireylerin yetişmesiyle mümkün olacaktır (Çubukçu, 2011, 283). Bu açıdan günümüzde öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle eğitim felsefesinde bilişsel beceriler daha çok ön plana çıkmaktadır (Ünver, 2011,137).

Nickerson (1987, akt; Çubukçu, 2011, 284) düşünmenin, problem çözme, karar verme eleştirel düşünme, mantıksal muhakeme ve yaratıcı düşünmeyi kapsadığını ifade ederek düşünmenin özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır.

- Bilgilerin ustaca ifade edilip, tarafsız olması,
- Geçerli ve geçersiz sonuçlar arasındaki farklılıkları ayırt edebilme,
- Benzerlik ve farklılıkları görme yeteneği,
- Birçok problemin birçok çözüm yolu bulunmaktadır. Ve her birinin gerekçeleri bulunmaktadır,
- Varsayımlar, hipotezler ve sonuçlar arasındaki farklılıkları anlama,
- Abartıya kaçmadan özgünlüğünü bozmadan ayırıcı bakış açılarını gösterebilme yeteneği.

Düşünme sürekli ve bitmeyen bir etkinliktir. Aşamaları vardır. Bireyin hayatının tüm safhalarını kapsamaktadır. Bu gerçek, bireyin alacağı eğitimin onu hayata hazırlaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kişi gündelik hayatında alışverişte kullanılan dört işlem becerileri için de, hayatını kolaylaştıracak olan girişimlerde bulunmak için de düşünme becerisine ihtiyaç duymaktadır. İlerlemecilik akımını esas alan eğitim sistemlerinde, düşünme bu yüzden ön plandadır. Böylece birey eğitim-öğretim hayatında bilgileri ezberlemek yerine, düşünme becerilerini geliştirerek kendini hayata hazırlar (Ergüven, 2011, 8). Okuduğunu anlama, analiz etme, aritmetik beceriler, kıyaslama, mantık ilişkisi kurma, sıralama sınıflama ve bunun gibi birçok beceri tüm akademik derslerde ve gerçek hayat deneyimlerinde öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlayacak becerilerdendir (Meb, 2012, 7). Dewey (1910, 6)'da düşünmeyi; “doğrudan olmadan; gözlem, kanıt ve belge ile destekleme yoluyla inanma (veya inanmama) anlamına gelir; fikrin temeli budur.” şeklinde ifade etmiştir.

Düşünme konusunda yapılan tanımlardan biriside Costa (2000, akt; Saban, 2009,142)'nin yaptığı tanımdır. Burada Costa, zihin alışkanlıkları diye ifade edilen bir dizi zihinsel becerilerden söz etmektedir. Bunlardan bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür,

- Dretmek veya üstelemek,
- Tahrikleri kontrol,
- Empati ile dinleme,
- Esnek Düşünme,
- Sorgulama ve kesin bir sonuç için çaba harcama,
- Eski bilgileri yeni durumlara uygulama,
- Açık ve net bir şekilde iletişimde bulunma,
- İlişkili olma ve bağlantı kurma,

- Merak etme ve sorgulama,
- Sürekli öğrenmeye istekli ve açık olma.

Güney (2008, 31)'e göre düşünme planlanamaz ve programı yapılamayan bir kavramdır. Düşünme hiçbir şekilde katı bir modele bağlanamaz. Eğer düşünme kaygı ve korkuya dönüşürse, büyü bozulur ve düşünme gerçekleşmez. Öğretmenler ütünün tam ısındığını hissettikleri an, elbiseleri ütülemeye başlamalıdır. Öğretimin asıl amacı bireylerin bağımsız öğrenebilen duruma gelmelerini sağlamaktır. Bu durum bireylerin ihtiyaçları olan bilgiye nasıl ulaşacakları, neyi ne zaman araştırmaları gerektiği ve ne öğrenecekleri değil, nasıl düşünecekleri konusunda farkında olmalarını gerektirir (Çubukçu, 2011, 286). Dolayısıyla düşünme becerileri içerisinde üst düzey düşünme becerilerinin önemi giderek artmaktadır (Duman, 2009, 43). Son dönemde araştırmacılar “Geleceğin bireylerine hangi beceriler öğretilmelidir?” gibi sorulardan yola çıkarak birçok çalışmalar yapmışlardır. Yapılan çalışmalarda belirlenen anahtar beceriler; zihinsel beceriler olarak ifade edilmiştir. Zihinsel becerilerin kalbi “düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama karmaşık olan zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve zihni geliştirmektedir (Güneş, 2014, 35).

Günümüzde eğitim-öğretim programları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Üst düzey düşünme ham bilgileri zihinde işleyerek, yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2012, 306). Bu nedenle bireyler; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, biliş üstü (metacognition) düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini öğrenmeli ve uygulayabilmelidir (Meşe, 2012, 138; Tican, 2013, 31; Çubukçu, 2011, 289). Düşünmeyi, zihnimize uygulanan işlem ve süreçlere göre çeşitli türlere ayrılmak mümkündür. Bunlara düşünme türleri denilmektedir. Düşünme becerileri çeşitlendikçe düşünme türleri de artmakta ve hepsinin öğretim programlarına yerleştirilerek öğretilmesi güçleşmektedir (Güneş, 2012, 132). Bu açıdan eğitim programlarında daha çok temel düşünme becerilerini içeren, önemli görülen ve yaygın bir şekilde kullanılan türlere yer verilmektedir. Bunların bazıları aşağıda kısaca açıklanmaktadır. Yansıtıcı düşünme eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi düşünme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Yansıtıcı düşünme ile biliş ötesi düşünme bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi ile ilgili olarak düşünmesini ve önceki yaşantıları ile bu düşünceleri arasında ilişki kurmasını gerektirir (Ersözlü, 2008, 16). Bundan dolayı burada Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Analitik Düşünme, Biliş üstü Düşünme ve Yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde durulacaktır. Daha

sonra ise yansıtıcı düşünme ile diğer düşünme becerileri ile arasındaki ilişki ifade edilecektir.

### 2.1.7.1. Problem Çözme

Eğitim alan yazısı incelendiğinde problem çözmeyi bilim adamlarının bazen farklı bir düşünme türü ya da düşünmenin zenginleşmesini sağlayan yöntem olarak kabul ettikleri görülmektedir. Problem çözme, öğrencilerin bir problemle karşı karşıya geldiğinde takip edeceği ve başvuracağı yolları gösterir (Yorulmaz, 2006, 24). Problem çözme sürecinin temel amacı problemle karşılaşan bireyin, bozulan iç dengesinin yeniden sağlanması şeklinde ifade edilebilir (Çubukçu, 2011, 322). Problem çözme yöntemi bireylerin apaçık bir çözümü olmayan bir problemi çözmelerini ifade eder. Neredeyse her gün birçok problem günlük hayatımızı derinden etkilemektedir.

Dewey'in (1910)'da tanımladığı sekliyle düşünme, problem çözmeye dayalı bir eğitimsel araştırma yöntemidir. Temel düşünce, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemleri kapsar. Dewey' in problem çözme yöntemi veya bütünsel düşünme becerisi beş adımda gerçekleşir;

- Problematik durum,
- Problemi tanımlamak,
- Problemi aydınlatmak,
- Kesin olmayan hipotezler kurmak,
- Seçilen bir hipotezin denenerek test edilmesidir.

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin temeli yaparak yaşayarak öğrenmedir. Eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle düşünmeyi öğrenemezlerse, gerçek anlamda o bilgiye sahip değildirlir (Saban, 2009, 209). Öğrenme öğretme sürecinde yansıtıcı öğretmen problem çözmeyi bir araştırmacı gibi kullanmalıdır (Yorulmaz, 2006, 24). Problem çözmeye dayalı öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Saban, 2002, 220).

- Öğrencilerin motivasyonlarını artırır.
- Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir.
- Öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşünmelerini destekler.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar.

- Öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.
- Öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir.

Dewey problem çözme yönteminin tüm eğitim seviyelerinde kullanılmasını istemiştir. Çünkü ona göre okulların temel işlevi düşünmeyi geliştirmektir. Öğrenciler için seçilen problemlerin ilgi ve motivasyonlarına uygun olması gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, 179). Bu sayede öğrenciler gerçek yaşamda karşılarına çıkan sorunlarla da benzer yollarla çözüm bulabilirler (Meşe, 2012, 134).

Problem çözme yönteminin etkili biçimde öğrencilerde kullanılabilmesi için geleneksel sınıf yönetiminden, demokratik sınıf yönetimine geçilmesi gerekmektedir. Demokratik sınıf yönetimini uygulayan öğretmenin öğrencisi kendini rahat bir şekilde ifade ederek bir problem çözme sürecinin her aşamasında etken olacaktır. Üst düzey problem çözme becerisine sahip olan öğrenciler kendi problemini kendisi tasarlayacak ve çözüm üreteceklerdir. Okulda problem çözme yeteneğine erişmiş öğrenci, toplumda karşılaştığı problemleri çözmekte de rahat olacaktır (Yorulmaz, 2006, 25). Problem çözmeye dayalı öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanmasında başarılı olmak için öğretmenlerin bir dizi şartları yerine getirmesi gerekmektedir (Saban, 2009, 224)' a göre bunlar;

- Öğrenci problemle karşı karşıya bırakılmalıdır,
- Öğrenciler süreçte aktif öğretmen ise öğrenmeyi yönlendiren “bilişsel rehber” rolündedir,
- Öğrenci kendi bilgilerini kendisi inşa eder ve sınıfta paylaşır,
- Disiplinler arası bir yaklaşım ile planlanır ve uygulanır,
- Değerlendirme problem durumuyla ilgilidir.

#### **2.1.7.2. Eleştirel Düşünme**

Düşünmek insanoğlunun en bariz özelliklerinden birisidir. İnsan çevresiyle olan ilişkilerinde sorunlarının üstesinden bu becerileriyle gelmektedir. Bu becerilerden bir tanesi de “Eleştirel Düşünme” becerisidir. Eğitim felsefecileri insanın kendini gerçekleştirmesini, varlık ve olayların anlamını kavrayabilmesini ancak bu düşünme becerileriyle olabileceğini savunmuşlardır (Kurnaz, 2013, 8).

Eleştirel düşünmenin; tenkitçi, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme gibi anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Özden, 1997, 98). Eleştirel düşünme düşünmenin en ileri ve en gelişmiş biçimlerinden birisidir. Bu noktada eleştirel düşünme nesnel ve derinlemesine düşünme anlamında kullanılmaktadır. Günümüzde eğitimin hedeflediği iyi ve etkili vatandaşlarda bulunması gereken en önemli özelliklerden birisinin de düşünme ve özellikle eleştirel düşünme olduğu görülmektedir (Aybek, 2010, 2).

Eleştirel düşünmenin İngilizce karşılığı “critical” kavramı; değerlendirme, ayırt etme, yargılama anlamlarına gelen yunanca “kritikos” teriminden türetilmiştir. Daha önce felsefe aracılığıyla davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlamında kullanılan eleştirel düşünmenin tarihi Sokrates’e kadar dayanmaktadır (Kaya, 1997, 12). Eleştirel düşünme ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından dile getirilerek, durumu doğru değerlendirmek, birkaç yönden tanımlamak şeklinde ele alınmıştır (Turan, 2013, 246). Ennis (1991)’ e göre öğrenci bir alanda geniş düşünebilmeli ve bir alanda problem çözerken başka bir alandaki bilgilerini kullanabilme becerisine de sahip olmalıdır.

Eleştirel düşünmeye farklı anlamlar yüklediği de literatür incelendiğinde görülecektir. Bazı kuramcı ve araştırmacılar sadece özgün zihinsel düşünme süreci olarak tanımlarken, bazıları da mantıksal varsayımların kullanıldığı sorun çözme süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Karl Popper, eleştirel düşünmeyi gerçeğe yakın eleştirme ve tartışma yoluyla gerçekleştirdiğini savunurken, Dewey ise eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünmenin temeli olarak kabul etmektedir. Piaget’ de eleştirel düşünme, somut düşünmeden boyut düşünmeye doğru ilerlemenin olduğu gelişimsel bir süreç olarak tanımlanır. Bloom ise eleştirel düşünmeyi, birbirini takip eden hiyerarşik bir düzende meydana gelen zihinsel yetenek olarak tanımlamaktadır (Kaya, 1997, 12). Cüceloğlu (1995, 216)’ a göre eleştirel düşünme; kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece, eleştirel düşünme denir. Düşünme gücünün gelişmesi için, beynin bilgiyi anlama, benzerlik ve farklılıkları yakalayabilme, değerlendirebilme, geçmiştekiler kadar gelecekteki ilişkileri de görebilme, sonuçlar oluşturabilme becerisine sahip olması gerekir. Bunun için edinilen duyum ve bilgiler anlamlandırılmalı, ne, nasıl, neden, niçin (gerekçe ve sebepler), sorularıyla bilinenler ilişkilendirilmelidir. Sorgulama bu açıdan hem beynin kurduğu ilişkileri hem de bilinenlerin çoğalmasına neden olacaktır. Sorunlar üzerinde tartışmak, başkalarının

tartışmalarını izlemek ve edinilen bilgilerle ilişkiler kurmak eleştirel düşünme olmak üzere diğer düşünme becerilerini de geliştirecektir ( Başar, 2013, 54-55).

Bayer (1987, 32, akt; Aybek, 2010, 8)' de ise eleştirel düşünme; bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesidir. İnançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Glaser (1941, Akt; Çubukçu, 2011, 290)'e göre, eleştirel düşünmenin kapsadığı bir dizi süreç vardır. Bunlar;

- Kanıtları inceleme ve doğruları araştırma,
- Uygun ilgili bilgileri seçme,
- İlgili-ilgisiz gerçekleri ortaya çıkarma, ayırma,
- Bir başvuru kaynağının yeterliliğini analiz etme,
- Bir tartışmanın niteliğini tanımlama,
- İlişkileri ve alternatifleri tanımlama,
- Örnekleri ayırt etme,
- Önyargıları, varsayımlarla mantıksal yanlışları dikkate alma,
- Fikirleri savunma,
- Uygun sonuçlara varma, yorumlar oluşturma,

Günümüzde özellikle düşünmek yeterli olmamakta hatta eleştirel düşünmek gerekmektedir (Şahinel, 2011, 123). Eleştirel düşünmeyle olağan düşünme arasında birçok farklar bulunmaktadır. Tablo 2' de görüldüğü gibi olağan düşünmede bilimsel temellendirme ve kanıtlar yer almazken eleştirel düşünmede tamamen mantık ilke ve kanıtların karar alma sürecindeki önemi görülmektedir.

**Tablo 2: Olağan düşünme ile Eleştirel düşünme arasındaki Farklar**

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
1.Tahmin etme	1.Karar Verme
2.Tercih etme	2.Değerlendirme
3.Gruplandırma	3.Sınıflandırma
4.İnanma	4.Varsayma
5.Anlama	5.Mantıksal olarak Anlama
6.Kavramları Çağırıştırma	6.İlkeleri kavrama
7.Kanıtızsız Düşünceleri Sunma	7.Kanıtı Dayalı Düşünceleri Sunma
8.Ölçüte Dayanmayan Kararlar Alma	8.Kanıtı Dayalı Kararlar Alma

Kaynak: Şahinel, S. (2011). *Eleştirel Düşünme*. (Ed. Özcan Demirel. Eğitimde Yeni Yönelimler). Ankara: Pegem Akademi.



Ergen, (2014, 283)'e göre Eleştirel düşünmenin birçok temel özelliği bulunmaktadır bunlar;

- Etkin olmayı gerektirir,
- Bağımsız olmayı gerektirir,
- Yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir,
- Düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir,
- Eleştirel düşünme organizasyon gerektirir.

Bireyde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları etkileyen birçok nedenler vardır. Bunları; kalıtım, çevre, aile, toplum ve okul olarak sınıflandırmak mümkündür. Özellikle okulun günümüzde bireylere kendini yönetebilme yolunda yardımcı olması gerektiği düşünüldüğünde, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Aybek, 2010, 15-22). Yine Eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinin geliştirilmesinde eğitim sisteminin demokratikleştirilmesinin önemi çok büyüktür. Bu anlamda demokratik eğitim sisteminde öğretmene birçok görevler düşmektedir. Bunlar;

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek,
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme becerilerine inanmak,
- Demokratik işleyişin görünüşteki işleyişi karşısında aceleci olmamak, sabırlı davranmak (Şahinel, 2011, 124).

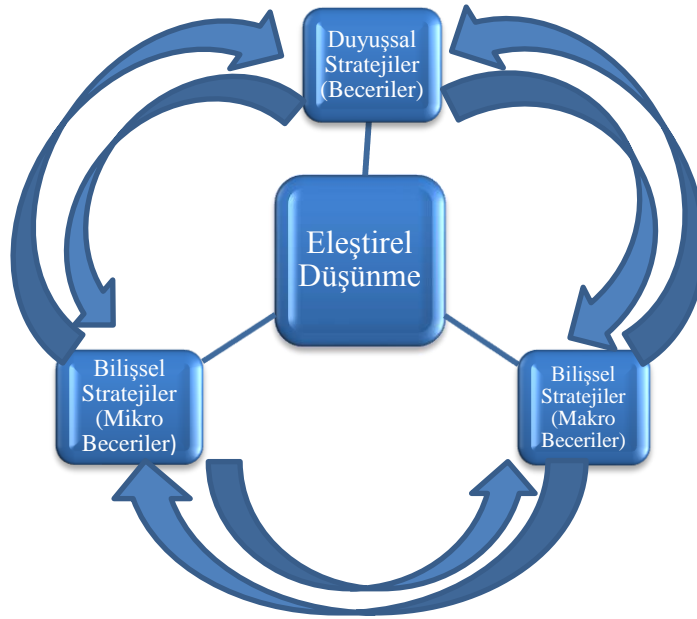
Eleştirel düşünmenin ön koşullarından biri konu hakkında ön bilgiye sahip olmaktır. Herhangi bir konuda ön bilgiye sahip olmaksızın, o konu hakkında akıl yürütmek ve yargıda bulunmak mümkün değildir. Eleştirel düşünmenin gerekliliğine ve buna inanmak gerekir. Gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı, araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum, açık fikirli olma, yansızlık, bağımsızlık, işbirliğine dayalı düşünme ve araştırma sürecinde başkalarına karşı saygı gibi zihin alışkanlıkları eleştirel düşünmeye götüren becerilerdir( Doğanay, 2012, 328).

Eleştirel düşünmeyle ilgili olarak birçok düşünme becerileri bulunmaktadır (Orlich ve diğerleri, 2004, 306, akt; kurnaz, 2013, 18). Bunlar;

- Gözlem yapabilme,

- Problemleri tanımlama,
- İlişkileri, varsayımları, akıl yürütme hatalarını ve şablonları tanımlama,
- Sınıflama ve ölçüt geliştirme,
- Karşılaştırma yapma,
- Çıkarımlarda bulunma,
- Özetleme,
- Analiz, sentez ve genellemeler yapma,
- Denenceler kurma ve hayal etme,
- Bilgileri gerçekliği kanıtlanabilme özelliğine, ilgi ve ilgisiz olma durumuna göre ayırma.

Eleştirel düşünmede Paul, Binker, ve Jensen' e göre üç ana düşünme stratejisinden bahsedilmektedir (Aybek, 2010, 15-22; Kurnaz, 2013, 19; Şahinel, 2011, 128-131). Bunları, 1.Duyuşsal Stratejiler (Beceriler), 2. Bilişsel Stratejiler (Makro Beceriler), 3. Bilişsel Stratejiler (Mikro Beceriler). Bunlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



**Şekil 3: Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Kaynak: Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri*, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

### **Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler**

- İdeallerin gerçeklik ile kıyaslanması,
- Düşünme hakkında net bir biçimde düşünme: eleştirel kelimeleri kullanma,
- Önemli benzerlik ve farklılıkları belirleme,
- Önergeleri inceleme ve değerlendirme,
- İlgili olanı ilgili olmayandan ayırt etme,
- Mantıklı çıkarımlar, tahminler, ya da yorumlar yapma,
- Mantıklar ortaya koyma, kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme,
- Çatışmaları fark etme,
- Sonuçları keşfetme.

### **Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler**

- Genellemelerin daha iyi bir hale getirilmesi ve aşırı basite indirgemelerden kaçınma,
- Benzer durumları kıyaslama: sezgileri yeni ortamlara aktarma,
  - Kişinin bakış açısını geliştirme: inanışları, tartışmaları ya da kuramları yaratma ve keşfetme,
- Konuları, sonuçları ya da inanışları netleştirme,
- Değerlendirme için kriterler geliştirme: değerleri ve standartları netleştirme,
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
- Derinlemesine sorgulama: temel ya da önemli soruları ortaya atma ve çözmeye çalışma,
- Tartışmaları, yorumları, inanışları ya da kuramları analiz etme ve değerlendirme,
- Çözümler yaratma ya da değerlendirme,
- Eylem ve politikaları analiz etme ya da değerlendirme,
- Eleştirel okuma: metinleri netleştirme ya da kritiklerini yapma,
- Eleştirel olarak dinlemek: sessiz diyalog sanatı,
- Disiplinler arası bağlantılar kurma,
- Sokratik tartışma uygulaması yapma: inanışları, kuramları ya da bakış açılarını netleştirme ve sorgulama,
  - Diyalog vasıtası ile mantık yürütme: bakış açılarını, yorumlamaları ya da kuramları kıyaslama,

- Diyalektik mantık yürütme: bakış açılarını, yorumlamaları ya da kuramları değerlendirme.

- 

### **Duyuşsal Stratejiler-Zihnin Özellikleri**

- Bağımsız bir biçimde düşünme,
- Ego-merkezcilik ve toplum-merkezcilik için sezgiler geliştirme,
- Adil düşünceli olma uygulaması,
- Düşüncelerin temelinde yatan duyguları veya duyguların temelinde yatan düşünceleri keşfetme,
- Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve hükmü devam ettirme,
- Entelektüel cesaret geliştirme,
- Entelektüel iyi inanç ya da bütünlük geliştirme,
- Entelektüel sabır geliştirme,

Bilginin giderek arttığı, karmaşıklaştığı ve bir güç haline geldiği günümüzde, Eleştiren bireylere olan gereksinim hızla artmaktadır. İş dünyasını temsilcilerinden politikacılara, eğitimcilerden birçok araştırmacıya kadar birçok insan, küreselleşen dünyada demokratik bir toplum ve bireylerin en çok gereksinim duyduğu becerilerden birinin eleştirel düşünme olduğunu vurgulamaktadırlar. Kullanılmayan bilginin değeri yoktur. Bilginin kullanılabilir hale gelmesi onun anlaşılmasını gerektirir. Eleştirel düşünmenin bireylerde öğrenilmesi öncelikle anlayış değişikliğini gerekli kılmaktadır (Kurnaz, 2013, 43).

Eleştirel düşünmeye sahip bireylerin birçok özellikleri bulunmaktadır (Beyker, 1983, 44-49, akt; Şahinel, 2011, 132)' ye göre bunları şu şekilde ifade etmek mümkündür.

### **Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri**

- Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşüncüyü oluşturmada azimli ve kararlı olma,
- Öne sürülen destekleri ve iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,

- Daha çok dogmalar veya özlem duyulan düşünceler ile değil de, daha çok sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,
- Ön bilgileri kullanma,
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma.

*Günümüzde eğitimciler eleştirel düşünmenin, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme olduğunu kabul ederek iki biçimde oluştuğunu ifade etmektedirler. Eğer zihinsel süreç özel bir grubun veya bireyin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilirse, konu ile ilgili diğer kişilerin dışında kalır. Karmaşıktır ve "zayıf duyulu eleştirel düşünme" olarak adlandırılmaktadır. Eğer karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edilirse, tarafsızdır ve "sağlam duyulu eleştirel düşünme" olarak isimlendirilmektedir. Zayıf ve sağlam duyulu eleştirel düşünme arasındaki fark, felsefi temelli bir sayılıtdan hareketle ortaya konulabilir. Zayıf duyulu eleştirel düşünme, düşünce analizi, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin mikro becerilerinden oluşur. Sağlam duyulu eleştirel düşünme ise bir soruna ilişkin tarafsız, disiplinli, bir perspektif içerir. Sağlam duyulu eleştirel düşünme sürecinin doğal sonucu olarak, birey kendini aldatmanın ve benmerkezciliğin neden olacağı tuzaklardan kurtulur (Şahinel, 2011, 125).*

Bayer (1991, akt; Aybek, 2010, 39)' e göre, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi zaman alacaktır. Bu becerilerin uzun süreli düşünme incelemelerinin içinde tutulan öğrenciler tarafından kazanılabileceğini ileri sürmektedir. 1. Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma, 2. Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme, 3. Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikler için çalıştırma, 4. Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme. Bu noktada sınıf ortamının da eleştirel düşünmeyi destekler biçimde desteklenmeli ve eğitimlerin de bu yönde olmalıdır. (sümbül ve Kurnaz, 2012, 301)'de eleştirel düşünme öğretiminin özelliklerini maddeler halinde şu şekilde sıralamışlardır;

### **Eleştirel Düşünme Öğretiminin Özellikleri**

- Eleştirel düşünme öğretimi, teknolojik ve fiziki açıdan çok fazla donanım gerektirmeden kolayca gerçekleştirilebilir.
- Eleştirel düşünme ilke ve yöntemlerine sahip tüm öğretmenlerde uygulanabilir.

- Tüm öğrencilerin katılımını gerektirdiğinden öğretim etkinlikleri fazla zaman alır.
- Eleştirel düşünme öğretimi başlangıcında öğrencilerin eleştirel düşünme yönündeki tutum ve eğilimleri önemlidir. Bu nedenle, öğretimden önce öğrencilerin eleştirel düşünme yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğrenci aktivitesine dayalıdır. Öğrenmelerde öğrenci mutlaka aktif olmalıdır.
- Kasıtlı, amaçlı ve çok iyi planlanmış etkinlikler yoluyla öğretim yapılmalıdır.
- Her yaş ve düzeyde öğretimi yapılabilir. Öğretim yapılırken hangi eleştirel düşünme strateji ve becerisinin hangi yaş ve düzeyde verileceğine dikkat edilmelidir.
- Eleştirel düşünme öğretimi için tüm konular uygundur. Bununla birlikte her konuya daha uygun düşen eleştirel düşünme stratejileri ve becerileri dikkatle seçilmelidir.
- Eleştirel düşünme öğretiminde ders içeriklerinin yanı sıra okul dışı içeriklerden yararlanılabilir.
- Eleştirel düşünme öğretiminde araştırma inceleme yoluyla öğretim, işbirlikçi öğrenme stratejisi, grup tartışması, problem çözme uygulamalarından yararlanılabilir.

Eğitim ortamının demokratik olmasının üst düzey düşünme becerileri içinde eleştirel düşünme açısından önemi çok büyüktür. Demokratik eğitim sistemi Türk Milli Eğitim sisteminin hedefleri içerisinde de yer almaktadır. Bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, öğrendiklerini yorumlayabilmeleri ve düşüncelerinde de tarafsız olmaları beklenmektedir (Şahinel, 2011, 12). Eleştirel düşünmeyle diğer birçok üst düzey düşünme becerisi aynı veya yakın anlamlarda kullanılmaktadır (Kurnaz, 2013, 12).

Özellikle yaratıcı düşünmeyle eleştirel düşünmenin birbirini tamamladığı şeklinde görüşler bulunmaktadır. Eleştirel düşünmede birey iddiaları test etmek için yollar bulmaya çalışırken, yaratıcı düşünen ise yeni geliştirilen düşünceleri kullanılabilirlik ve geçerlikleri açısından incelemektedir. Yaratıcı düşünme yine seçenekler oluşturularak bireylerin geniş ölçüde yeterli olma, çalışma ve iç odaklı denetimle iş yapma eğilimleri açısından eleştirel düşünmeden ayrılmaktadır (Kaya, 1997,19). Skinner (1976, akt; Kurnaz, 2013, 14)' e göre literatürde sık sık karşılaşılan "bilimsel yöntem", "yansıtıcı düşünme", "üretici düşünme" ve "eleştirel düşünme" gibi kavramlar aralarında küçük nüanslar taşımayla birlikte aynı anlamı taşımaktadırlar. Yine Eleştirel düşünme, 1910 'da Dewey (1910)' in ortaya koyduğu "yansıtıcı Düşünme" ile karıştırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme yakın anlamlarda kullanılmaktadır.

Tican, (2013, 37)'a göre, yansıtıcı düşünmenin de yine, bazı durumlarda yaratıcı düşünmeyi içerdiği söylenebilir. Çünkü yansıtıcı düşünen bir bireyin, yaratıcı düşünebilme potansiyeli vardır. Yansıtıcı düşünme sürecinde, yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir. Tablo 3 'de düşünme becerilerinin birbirleriyle olan ilişkileri gösterilmiştir.

**Tablo 3: Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler**

Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, Karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi	Tüm düşünme becerilerinde eleştirel düşünmek gerekmektedir
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler ve ürünler üretmek.	Fikirlerin Saptanması Sorunun yeniden yapılanması, Olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştiril düşünülerek değerlendirilir
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin düşünülmesi, Seçeneklerin tanımlanması ve Karar verilmesi	Eleştirel düşünme karar vermede işe koşulan temel süreçlerdendir
Problem Çözme	Bir soruna, bir ya da daha fazla çözüm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması Anlatılması ve Seçilmesi Uygulanması değerlendirilmesi	Ele alınan bir problemle başlarken eleştirel düşünme, karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayların değerlendirilmesini kapsar

Kaynak: Demir, M., K. (2006, 43). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.

Bu açıdan bir sonraki bölümde, birbirini destekler nitelikte olan bu düşünme becerilerinden “yaratıcı düşünme” üzerinde durulacaktır.

### 2.1.7.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle yaratıcılık herkesin gördüğü şeyi aynı görüp onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir (İmrek, 2015). Yaratıcılık üzerine yapılan bilimsel çalışmalar oldukça yenidir (Demirel, 2012,

214).Yaratıcılık kapasitesinin doğuştan getirildiği ve sonradan yaratıcı olunamayacağı gibi olumsuz görüşler artık kabul görmemektedir (Doğan, 2011, 170). Yaratıcı düşünme öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği önemli hedeflerin başında gelmektedir. Yaratıcılık bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma, yeni ve özgün bir senteze varma ve yeni sorularla yeni çözüm yolları bularak yeni ürünler ortaya koyma olarak tanımlanabilir (MEB, 2007, 60).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmese de günümüzde birbirinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri ifade ederken, yaratıcılık hem zihinsel hem de performansla dayalı etkinlikleri ifade etmektedir (Doğan, 2011, 168). Fakat yine de yaratıcılığın gerçekte tam olarak ne olduğu konusunda bir görüş birliği yoktur. Yaratıcılığın birçok türü vardır; bunlar görsel, müzikal ve bilimsel gibi alanlardır. Ama biz genel olarak yaratıcılık denildiğinde bir tek alanla sınırlı kalma eğilimindeyiz. Eric Fromm Yaratıcı tutumu;

- Bireyin hayal kırıklığına uğramadan yeni bir şeye doğru hayret etmesi veya meraklı olması,
- Konsantrasyon yeteneği,
- Kendi eylemlerini kendisinin başlatıcı olma yeteneği,
- Yaratıcı fikirlere ilişkin hoşgörüsüzlüğün neden olduğu çatışma ve gerilimi kabul etme isteği (Ornstein ve Hunkins, 2014, 184).

TDK, (2015)'e göre yaratıcı; yaratma yeteneği olan, kreatif, Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyan, yapan olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık tek yönlü bir süreç değildir. Daha ziyade yeni yollar bulan bir bireyin kişiliğinin özelliğini yansıtmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014, 186).

Plsek, (2015)'e göre yaratıcı düşünme süreciyle ilgili en basit model Graham Wallas (1926) tarafından geliştirilmiştir. Bunları dört madde halinde sıralamak mümkündür.

- Hazırlık aşaması (preparation),
- Kuluçka aşaması (incubation),
- Aydınlanma aşaması (Illumination)
- Gerçekleşme-doğrulama aşaması (verification).

Yaratıcı düşünme süreciyle ilgili aşamalar ve davranışlar tablo 4'te gösterilmiştir.



**Tablo 4: Yaratıcı Düşünme Süreciyle İlgili Aşamalar ve Davranışlar**

Dönemler	Yapılabilecek işlemler
Hazırlık Dönemi	1.Soruna ilişkin okuma, 2.Sorunu saptama, 3.Sorunla ilgili toplantılara katılma, 4.Sorunla ilgili kişilerle görüşme, 5.Medyayı takip etme, 6. Sorunla ilgili defter tutma, 7.Bilgiyi alma ve özümseme, 8. Kararlar verme,
Kuluçka Dönemi	1.Sorundan uzaklaşmak, 2.Sorunla ilgili düşünme gerektirmeyen işlerle uğraşma, 3.Sosyal aktivitelere katılma, 4.Çeşitli oyunlar(satranç) oynama, 5.Düzenli uyuma, 6.dinlenme, 7. Rahatlamaya çalışma,
Aydınlanma Dönemi	1.Hayal kurma 2.Rahat bir ortamda çalışma, 3.Aralarda Dinlenme, 4.Gerektiğinde sorundan uzaklaşma, 5.Sorunla ilgili bilgileri kaydetme, 6.Düşünceler Üretme,
Değerlendirme Dönemi	1.Enerji ve motivasyonu artırma, 2.Çalışmaları planlama, 3.Bilgileri paylaşma sonuçlar üzerinde tartışma 4.Sezgisel düşünme, duyguları kontrol 5.Önerilere dikkat etme, 6.Çözümü uygulama ve eksikleri saptama, giderme 7.Çözümü değerlendirme ve benimseme.

Kaynak: Demirel, Ö. (2012, 172). *Eğitimde program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yaratıcılık günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilmektir. İnsanın yaratması var olanın yeni adaptasyon ve kombinasyonlarını üretmekle olmaktadır. Yaratıcılık bazen akıcı düşünme yeteneği olarak ta tanımlanmaktadır. Araştırmalar yaratıcı bireylerin, heyecan bakımından olgun, tehlikelerden kaçınmayan, cüretkâr, kendi kendine yetebilen ve duygulu güzellik karşısında duyarlı kişiler olduklarını göstermektedir (Özden, 1997, 109).

Bireylerin yaratıcılıkları çocukluk ve gençlik dönemlerinde olay ve olgulara yönelik sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile ortaya çıkar ve gelişir. Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür (Demirel, 2012, 214). Fakat çocukların kendi başlarına arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda davranışları incelendiğinde yaratıcılıkları daha iyi görülecektir (Turan, 2013, 240).

Perkins (1991, Akt; Tican, 2013, 36)'e göre, yaratıcı düşünmenin altı ilkesine göre şu kategoriler ortaya konulmaktadır;

- Yaratıcı düşünme, uygulama standartlarının yanı sıra estetiği de içermektedir. Yaratıcı insanlar orijinallik için çaba sarf ederler,
- Yaratıcı düşünme, amaca ve sonuçlara dikkat atfetmeye bağlıdır,
- Yaratıcı düşünme, akıcılıktan daha ziyade hareketliliğe bağlıdır,
- Yaratıcı düşünme, kişinin yetilerinin merkezinden daha ziyade sınırlarında çalışmasına bağlıdır,
- Yaratıcı düşünme, objektif olmak kadar sübjektif olmaya da bağlıdır,
- Yaratıcı düşünme, dışsal motivasyondan daha çok içsel motivasyona bağlıdır.

Yaratıcılık özünde hepimizin sahip olduğu bir özelliktir. Ancak onu açıklama tarzımız çok değişiklik göstermektedir. Ancak onu açıklama tarzımız çok farklılık göstermektedir. Bugün post-it notu ve ampul gibi ürünlerin geliştirilmesinde veya buna benzer başarılı bir yenilikte birçok kişinin bir araya gelerek yaratıcı çalışmalarının önemi çok büyüktür. Burada görülmektedir ki yaratıcılık hem bireysel hem grup olarak yapıldığında da çok verimli sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Kağnıcıoğlu, Tosunoğlu ve Ürper, 2015, 65). Yaratıcılık iyi bir problem çözme sürecidir. Bunun için yaratıcılığın, çağrışım akıcılığı, ifade akıcılığı ve fikrinsel akıcılık gibi özelliklerle ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür (MEB, 2007, 60). Bireyin ürettiği çözüm sayısı akıcılık düzeyini, ulaştığı bilgiler ve çözümlerin çok yönlülüğü esnekliği, ulaştığı çözümlerin yeniliği veya farklılığı ise özgünlüğü gösterir (Doğan, 2011, 175).

Yaratıcılığı etkileyen birçok faktör bulunmasına karşılık, bunların başında yaratıcı düşünme yetenekleri gelmektedir. Özden, (1997, 112-114)'e göre literatürde yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen yetenekleri şu şekilde sıralamak mümkündür; akıcılık, esneklik, orijinallik, açıklama, açıklama, sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlayabilme, imgeleme, çocuk gibi olma, analogik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, sponton, belirsizliklerden korkmama ve özerklidir.

Yaratıcılık doğuştan gelir. Fakat çevresel faktörler tarafından desteklenmediği takdirde körelecek ve kaybolacaktır. Toplum bireylerdeki yaratıcılığı köreltecek engellerle doludur. Yaratıcılığın ortaya çıkmasına ve gelişmesine imkân sağlayacak en iyi ortam okullardır. Bu anlamda okul içerisinde öğrencinin okuma, inceleme, hoşgörülü olma, araştırmalarına izin verme ve eleştirilerine saygılı olma yaratıcılığının gelişmesini sağlayacaktır. Bu ifadeleri

biraz daha genelleyerek evde ve okulda bireylerin karşısına çıkan, yaratıcılığın önündeki engelleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Wilson, L., O., 2002, akt; Doğan, 2011, 179).

- Çocukları gözetim altında bulundurma,
- Çocukların yaptıklarını iyi ya da kötü olarak yorumlama,
- Çocukları denetim altına alma,
- Aşırı övme ve ya aşırı yerme,
- Çocukları birbiriyle karşılaştırma ve onları rekabete zorlama,
- Çocukların fikrini almadan, katı ve değişmeyen seçimler sunma,
- Çocukların yapmak istediklerine devamlı sınırlar koyma,
- Çocukların yapması gerekenleri onların yerine yapma,
- Sorumluluk vermekten kaçınma,
- Değişmez reçetelerle çocukların neyi yapacaklarına karar verme.

Yaratıcı biçimde düşünen öğretmenler, yaratıcı yeteneği olan öğrencinin düşünme yapısını geliştiren etkinliklerin arayışına yönelmelidir. Öğretmen, öğrencilerinin problemlere yaklaşımlarında hayal güçlerini kullanarak bir problemin çözümünde birden fazla çözüm yolunu bulmalarında onları desteklemelidir (Yorulmaz, 2006, 16).

#### **2.1.7.4. Biliş üstü/Üst biliş Düşünme (Metacognition)**

Üst biliş özetle “düşünme hakkında düşünme” anlamında kullanılmakta olup, kavramı eğitim alanında ilk kullananın Flavell olduğu kabul edilmektedir ( Ergen, 2014,287). Eğitim literatürümüzde kullanılan yabancı literatürden alınmış birçok kavram bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de son yıllarda sıklıkla kullanılan “üst biliş” kavramıdır. İngilizce “metacognition” kavramının karşılığı olarak ülkemizde bu kavram “üst biliş”, “biliş ötesi”, “biliş üstü”, “meta biliş”, “yürütücü biliş”, ve “bilişsel farkındalık” gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır (Akpınar, 2011, 354).

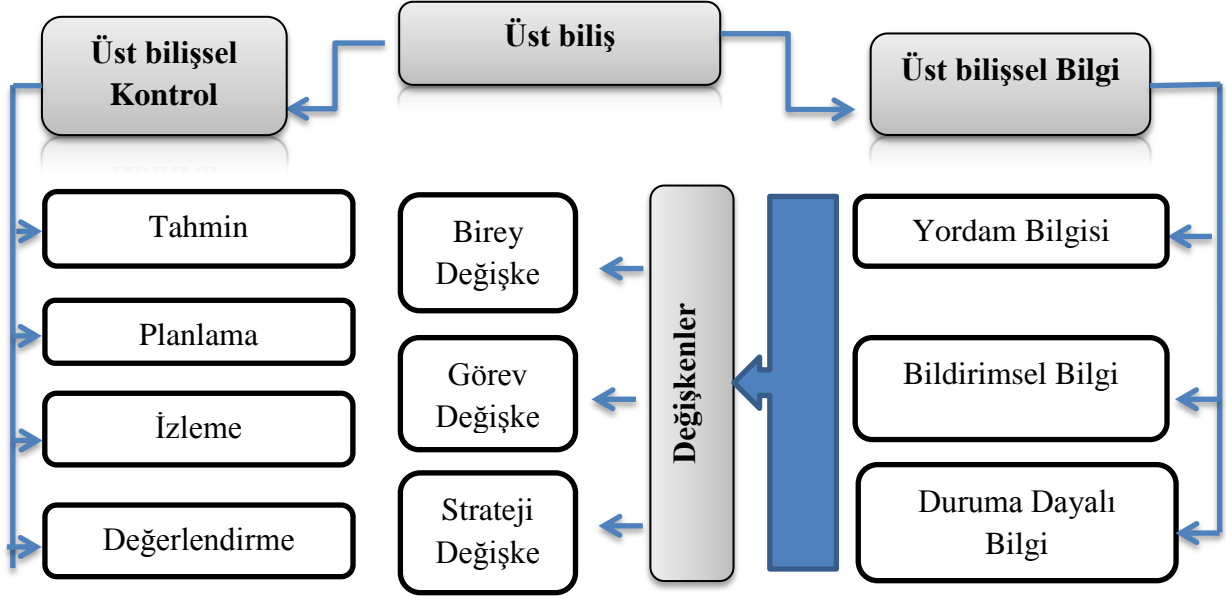
Kavram son 30 yıldır dünyada çok sık araştırmaya konu olmasına rağmen ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Tüm bu çalışmalara rağmen hâlâ bu konuda araştırmacıların ortak bir tanım etrafında birleşemediği görülmektedir. Aslında bu durumun bir nedeni olarak aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok karşılığın(öz-düzenleme, yönetici kontrol, üst biliş, biliş ötesi, yürütücü biliş ve benzeri) bulunmuş olması ve bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir. Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen hepsi üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme

üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Çakıroğlu, 2007, 22). Üst biliş, “Birey kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında bu süreçleri denetim altına alabilir ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir.”sayılına dayanmaktadır (Ülgen, 1997, akt; Demirel ve Yurdakul, 2011, 73).

Flavell (1976, 232)’e göre üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin veya herhangi bir konuda sahip olduğu bilgisinin farkında olması olarak tanımlamıştır. Üst biliş genellikle kişinin bazı somut hedefleri veya nesnelere hangi bilişsel nesne ve verilerle ilişkilendirerek ve bu süreçleri nasıl düzenleyeceğini ve ne zaman uygulayacağını ifade etmektedir. Üst biliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi becerileri kapsar. Bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları sergilemesi beklenmektedir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
  - Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
  - Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
  - Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
  - O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
  - Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.
- (Brown, 1980; Drmrod’a, 1990, Akt; Özsoy, 2008, 716 ).

Duru, (2007, 90)’ya göre öğrenmeyi öğrenme” (biliş üstü), yapılandırmacılığın esaslarından olan bir beceridir. Nasıl öğreneceğini bilen, öğrendiğini nerede hangi yollarla kullanacağını bilen, bildiklerini zihinsel şemalara aktarıp onu gerektiğinde kullanabilen bireyler biliş üstü yetisi gelişmiş kişilerdir. Öğrenmeyle ilgili durumun algılanışı, önemlidir. Çünkü öğrenmenin yararları hakkındaki yargıyı etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda üst bilişin iki ana başlıkta ele alındığı gözlenmektedir: Üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol/düzenleme. Üst bilişin bu iki ana kolu ve alt dalları, Flavell (1979; Brown’un, 1980, akt; Özsoy, 2007)’e göre, yapılandırmaları esas alınarak şekil 4’te gösterilmiştir;



**Şekil 4: Üst Bilişin İki Kolu ve Alt Dalları**

Kaynak: Özsoy, G. (2007). *İlköğretim besinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Üstbilişin iki ana kolunun ve alt dallarının Flavell'a göre açıklaması şu şekilde yapılmıştır (Ersözlü, 2008, 45).

“ Biliş ötesi bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili bilgi edinmeye işaret eder. Bu bilgi, bilişsel süreçleri kontrol etmede kullanılır. Flavell biliş ötesi bilgiyi; kişi değişkenleri bilgisi, görev değişkenleri bilgisi ve strateji değişkenleri bilgisi olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Kişi değişkenleri bilgisi, bireyin kendi öğrenme sürecinin nasıl işlediği ve kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisidir. Görev değişkenleri bilgisi, bireyin gerçekleştireceği göreve ilişkin ne tür gereksinimlerinin olduğuna ilişkin bilgisidir. Strateji değişkenleri bilgisi ise, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun stratejiyi nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağına ilişkin bilgisidir. Biliş ötesi yaşantı; bireyin sahip olduğu yukarıdaki bilgileri, bilişini düzenlemede nasıl kullandığıyla ilgilidir. Biliş ötesi yaşantıda kişinin bilişini kontrol edebilmesi ve biliş ötesi kontrol sürecini etkili bir biçimde kullanması gerekmektedir. Bu kontrol bireyin kendi düşünmesini ve öğrenmesini kontrol etmesiyle oluşur. Bilişötesi düzenleme; planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Planlamada birey, öğrenmeyi amaçladığı bilgiye ulaşmasını sağlayacak stratejileri belirler. Düzenlemede birey, amacına ulaşmak için stratejileri kullanırken neler yaptığını izler. Değerlendirmede ise birey, anlayıp anlamadığını ve izleme sonucu elde ettiği bilgileri değerlendirir.”

Üst düzey düşünme temel olarak bilişsel işlemlerin yüksek seviyelerinde yer alan düşünmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde bunun sistematik düzenlenmesi en geniş şekilde Bloom' un taksonomisinde (bilgi, uygulama, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme) yer almaktadır. Biliş ötesi düşünme becerisine sahip olan bireyin bilgi düzeyinden başlattığı düşünme sürecini değerlendirme düzeyine kadar ilerletmesi beklenmektedir (Kozan, 2007, 15).

Yansıtıcı ve biliş üstü düşünmenin her ikisi de, önceki tecrübeler ile bağlantı kurma, öğrenme üzerine düşünme ve kendi düşüncesini düşünmeyi içeren özellikleri bulunmaktadır. Yine Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ise kendini değerlendirmeyi içerir. Öğrenciler düşünme üzerine harekete geçtikleri zaman biliş üstü düşünen olmuşlardır. Yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünme becerileri tam olarak anlaşıldığı zaman biliş üstü düşünme gerçekleşmiş olacaktır (Yorulmaz, 2006, 19).

Aşağıda Wilson ve Jan, (1993, 8-9)'a göre yansıtıcı düşünme ve biliş üstü düşünme arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Tablo 5 'te birey yansıtıcı düşünmede kendisine sorular yöneltirken, bilişüstü düşünmede ön bilgilerini kullanır. Önceki şimdiki fikirleri bağlantılı olarak kullanırken, bilişüstü düşünmede bu bilgilerini karar vermede kullanır. Yansıtıcı düşünmede hipotezler geliştirir, analizler yapar, bilişüstü düşünmede ise bunlarla bağlantılı olarak planlar yapar ve kendini değerlendirir.

**Tablo 5: Yansıtıcı Düşünme ve Biliş üstü Düşünme Arasındaki İlişki**

Yansıtıcı düşünme	Bilişüstü düşünme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soru sorar, _____</li> <li>• Kedisine soru sorar, _____</li> <li>• Önceki ve şimdiki fikirleri bağlar, _____</li> <li>• Değerlendirir, _____</li> <li>• Analiz eder, _____</li> <li>• Hipotez kurar, _____</li> <li>• Alternatifleri düşünür ve bulur,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme ve düşünme ile ilgili bilgileri kullanır,</li> <li>• Amaçlar üzerine hareket eder,</li> <li>• Kararlar verir,</li> <li>• Uygun strateji ve yöntemleri seçer,</li> <li>• Kendini değerlendirir,</li> <li>• Eylem planını kullanır,</li> </ul>

Kaynak: Wilson, J. & Jan, W. L. (1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

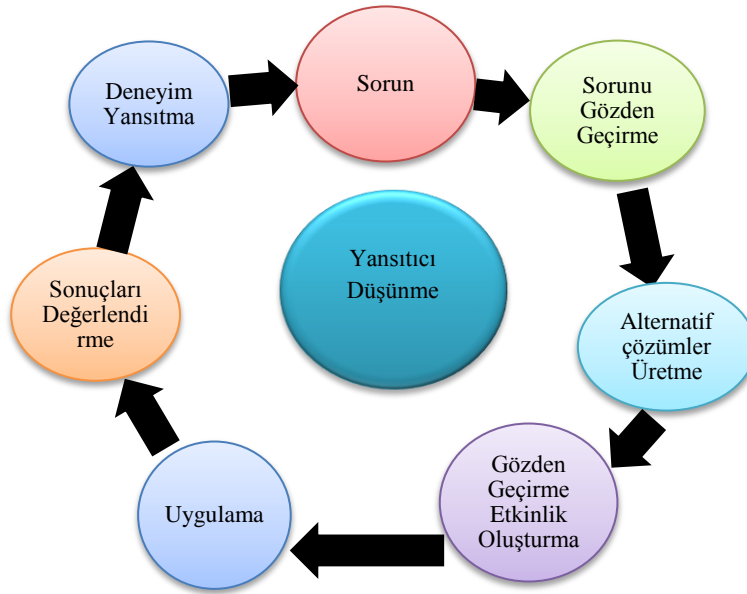
Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerin farkında olması ile gerçekleşecektir. Bu beceriler gerçekleşmesi ve istenilen başarının sağlanması öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ile olacaktır. Düşünme yetenekleri gelişen birey kendi öğrenmesini de gerçekleştirecektir. Nitekim Senemoğlu (1997, akt;

Doğan, (2013, 7)'a göre, öğrencilerin başarılı olmaları büyük lde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini ynlendirebilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin, ğrenme ve çalışma stratejilerini ilkokuldan başlayarak öğrenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

### **2.1.8.Yansıtıcı Düşünme**

Dewey'in öncülük ettiği yansıtıcı düşünme; pragmatik felsefeyi esas alan ilerlemecilik akımının etkisinde olan bir kavramdır (ubuku, 2011, 302). Yansıtıcı düşünme; öğretimde yapılandırıcılığı esas alan, başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, sorgulayıcı bir yaklaşımla yaratıcı bir problem çözme faaliyetleri bütünüdür (Ergen, 2014, 284). Yansıtıcı kelimesinin İngilizcede "reflective" kelimesi Latince'deki "reflecto" kelimesinden türemiştir. n ek olan "re" geri ve kelime kökü olan "fect" ise eğmek bükmek anlamına gelmekte, "geriye eğmek, geriye bükmek" anlamında kullanılmaktadır (ztrk, 2003, 32). Yansıtma kavramı, Türkçede isim olarak; "yansıtma işi, iletme, duyurma mecaz olarak; "iletmek, duyurmak, aktarmak", fiil olarak; "ışık, ses, görüntü vb. geri göndermek, yansıtmasını sağlamak" anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2015).

Yansıtıcı düşünme, problem çözme becerinin kazandırılması, sınıfta problem çözmeye dayanan etkinliklerin kullanılması esasına dayanır. Öğrenciler günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemlerle karşı karşıya getirilmelidir. (Güvenç, 2012, 39). Böylece sınıfta ne yaptığını, bunun niçin ve neden yapıldığını, bunun işe yarayıp yaramadığını (içselleştirerek), gözleme ve öz değerlendirme fırsatı bulacaklardır (Turan, 2013, 249). Şekil 5'te yansıtıcı düşünme çemberinde grldği gibi bireylerin öncelikle sorunla karşılaşması, sorunu gözden geçirmesi, alternatifleri çeşitli etkinliklerle gözden geçirmesi, uygulaması, meydana gelen sonuçları değerlendirmesi ve en son aşamada da deneyimi yansıtması aşamaları görülmektedir.



**Şekil 5: Yansıtıcı Düşünme Çemberi**

Kaynak; Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri*. (Ed. Filiz, Sevil, Büyükalın); Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.

Problem çözme Dewey (1933)'in eğitim anlayışında çok önemlidir. Dewey'de problem çözme kavramı onun bilimsel metotla ilgili fikirlerine dayanmaktadır. Dewey okulların temel işlevinin düşünmeyi geliştirmek olduğuna inanmıştır. Ona göre problem çözme yöntemi eğitimin tüm kademelerinde kullanılmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014, 179). Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey'in bu konudaki fikirleri Schön (1983) ve Kolb (1984)'un uygulamaya dönük katkılarıyla sağlam bir temele oturtulmuştur (Karadağ, 2010, 8).

Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme sürecinde iki aşamadan söz etmek mümkündür;

- Düşünmenin olduğu bir duraksama, kuşku ve karışıklık,
- Bu karışıklığı çözecek ve şüpheyi ortadan kaldıracak çözümü bulmaya yönelik bir araştırma ve sorgulama,

Yansıtıcı Düşünme, herhangi bir düşüncenin ya da varsayılan bilginin, onu destekleyen temeller ve ortaya çıkabilecek sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde göz önüne alınmasıdır. Yansıtıcı uygulama ise; eylemlerimiz üzerine odaklanarak onları geliştirme amaçlı düşünme olarak ifade edilebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 10).



Yansıtma, kafa karıştırıcı durumlarda (puzzling situation) uygulanan, öğrenenin elindeki bilintiyi (information) daha iyi anlamasına yardımcı olan ve öğretmenin öğrenmeye rehberlik ederken belirli bir doğrultuya yönlendirmesine olanak tanıyan bir süreçtir(Loughran, 1996,Akt; Kızılkaya, 2009, 1). Dewey (1933) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir; yansıtıcı uygulayıcının aktif ve kararlı olmakla birlikte, varsayımlarıyla birlikte uygulamalarını da sorgulayan bir birey olduğunu ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi bireyin problemlerinin çözümünde doğru kararlar almasında büyük rol oynamaktadır. Yansıtıcı düşünme nin mimarı kabul edilen Dewey (1933)'e göre en genel anlamıyla yansıtıcı düşünme “bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır” olarak ifade edilmiştir.

Ergen (2014, 286)' e göre yansıtıcı düşünme özellikleri şu şekilde sıralanmıştır;

Öğrenci;

- Elde edeceği bilgi kaynaklarını sorgular.
- Bilişsel olarak yeterli veya yetersiz olduğu öğrenmelerinin farkındadır.
- Öğrenme farklı öğrenme ortamlarından olan işbirlikli öğrenme ile etkileşim halinde gerçekleşmektedir.
- Ölçme değerlendirme süreci, kendi öğrenmelerinde hedef ve sonuçlarına göre eksikliklerin tamamlanmasına yöneliktir.
- Kendini değerlendirmektedir.
- Öğrenmeye dönük aydınlatıcı yansıtımlar neden sonuç ilişkilerini açıklar ve öğrenme isteğiyle öz güveni artırıcı niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu bir eğitim ortamında, esnek bir yapı bulunmaktadır. Bu esnek yapıya bağlı olarak zaman ve konu gibi yapıların bu duruma uyum sağladıkları görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışın temele alındığı bir eğitim ortamında öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisi büyük önem taşımaktadır (Babacan ve Dilci, 2012, 144). Çünkü yansıtıcı düşünmede bireylerin öz eleştirisiyle birlikte dersler çıkarması ve bu derslerden ileriki planlarında yararlanması gerekmektedir. Geçmişteki deneyimler geleceğe ışık tutmaktadır (Meşe, 2012, 139; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 13).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen yaşamı boyunca kendini değiştirir ve geliştirir. Öğretimini sürekli değerlendirerek yaşamı boyunca öğrenmeyi kendine amaç edinir (Semerci, 2007, 1355).

Yorulmaz, (2006, 33)'e göre, yansıtıcı düşünme her zaman önceki yaşantılarla ilişkilendirilmektedir; Fakat bu sadece düşünmenin farklı bir açısıdır. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman;

- Önceki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları arasında bir bağ kurar.
- Kendine soru sorma yeteneğini uygular.
- Kendini ve durumu değerlendirebilme yeteneğine erişir.

Ünver (2003, 5) ise yansıtıcı düşünmeyi “Bireyin öğretme veya öğrenme yöntemi ve seviyesine ilişkin olumlu veya olumsuz durumları meydana çıkarmaya ve problemleri çözmeye yönelik düşünme süreci” olarak ifade etmiştir.

Yansıtıcı düşünme, bireyin tecrübe, inanç ve algılarını ortaya çıkaran bir iç diyalog olarak ifade edilmektedir. Yansıtıcı düşünmenin yansıtma aşamasından yansıtıcı uygulama aşamasına geçmesi gerekmektedir(Campbell- Jones (2002, 134, akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 14).Yansıtma ve yansıtıcı uygulama arasında birçok farklar bulunmaktadır. Bakioğlu ve Dalgıç, (2014, 116-17)'a göre bu durum şu şekilde örneklendirilmiştir.

*“Sınıftaki ders anlatımımız üzerinde düşünmemiz, kendimize dışarıdan bir mercekle bakmamız yansıtma olarak isimlendirilebilir. Ancak bu durumda yansıtma bize sadece dersimizin nasıl geçtiği, hazırlıklarımızın işe yarayıp yaramadığı, hangi durumlarda dersi ilgi çekici hale getirebildiğimiz ya da kullandığımız materyalin etkililiği hakkında farkındalık verirken bu süreçte bir iyileşme ve gelişme sağlamayabilir. Yansıtıcı uygulama sürecine girdiğimizde ise dersteki performansımızı değerlendirmek ve farkındalığımızı artırmanın yanında performansımızı geliştirmek ve iyileştirmek amaçlı düşünme ve eylemde bulunma aşamasına gireriz. Bu aşamadan sonra yansıtma, yansıtıcı uygulama boyutuna geçmediği sürece hafıza tazelemek, hayıflanmak, şikâyet etmek ve hatta dedikodu yapmaktan ileri gitmeyecektir. Yaşadığımız eylemler üzerinde yeniden düşünürken bu eylemleri geliştirici ve iyileştirici gelecek eylemlerimiz üzerindeki etkilerini sorgulayıcı planlayıcı ve iyileştirici sorgulama eylemine girmiyorsak aslında yansıtıcı uygulama sürecine girmiş olmuyoruz.”*

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı uygulayıcı; akılcı ve sistematik bir sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde inisiyatifi ele alan, bununla birlikte birçok kişisel ve mesleki sorunla yüzleşen ve bunları çözen kişi olarak ifade edilmiştir. Lee, (2005, 703) yansıtıcı düşünmeyi, bireylerin düşünme süreciyle alakalı olduğunu ifade etmiş ve aşamalarını üç başlıkta belirtmiştir.

- **Hatırlama aşaması**

Burada kişi tecrübelerini tanımlar, başka açıklamalara bakmaksızın kendi tecrübelerini anımsayarak yorumlar ve kendi gözlemlendiği ve öğrendiği yöntemleri uygulamaya çalışır.

- **Mantığa bürünme aşaması**

Bu noktada birey kendi tecrübelerinin bölümleri arasında ilişki kurmaya çalışır, gerekçe göstererek durumu yorumlar ve nedenlerini araştırır ve yol gösterici ilkeler ileri sürer.

- **Yansıtma aşaması**

Bu aşamada ise birey, kendi tecrübelerini gelecekte değiştirme niyetindedir, farklı bakış açıları ile tecrübelerini analiz eder, işbirliği içinde bulunduğu farklı bireylerin değerleri, davranışları ve başarılar üzerindeki etkisini gözlemleyebilir. Schön'de (1987) düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Yansıtmayı, yansıtma işinin zamanına dikkat ederek, “**eylemde yansıtma**”, “**eylem üzerine yansıtma**” “**eylem için yansıtma**” olarak üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma o anda ve sezgisel olarak çözüm üretebilmesi, eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme özelliklerine sahip olması gerekir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve tekrar düşündürmektir. Eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere yol göstermesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Demiralp, 2010, 41).

Van Manen'de (1992) ise yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak basamaklara ayırarak incelemiştir. İkinci düzeyde ise bilinçli yansıtma (deliberativerationality) öğretmenler, öğretim programını ve hedeflerin yeterliliğini değerlendirilmektedirler. Üçüncü düzey ise eleştirel yansıtmadır (criticalrationality). Bu düzey ilk iki düzeyin üzerine kurulmuştur. Yansıtıcı düşünen bireylerin oluşturduğu

toplumlarda yaşam daha kolay ve zevkli olacaktır. Yansıtıcı düşünen bireyler kendilerinin gelişimiyle birlikte toplumun gelişimini sağlarlar (Ünver, 2011, 138).

### **2.1.8.1. Yansıtıcı Düşünme ile Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**

Eğitim konusunda araştırma yapan birçok araştırmacı tarafından düşük düzey düşünme ve üst düzey düşünme araştırma konusu olmuştur. Düşük düzey düşünme basit bir şekilde bilginin rutin ve mekanik uygulamasını gerektirirken; üst düzey düşünme de öğrencilerin yorumlama, analiz ile önceden çözülemeyen bir problemin yeni çözüm yollarıyla manipüle etmeleridir (Newmann, 1990, Akt; Kurnaz, 2013, 12).

Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisi olan kapsamlı bir düşünme becerisidir. Bir birey, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bir problemin farkına varır. Daha sonra problemi çözebilmek için, problem çözme aşamalarını uygular. Eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinde, üstbilişsel düşünme becerilerini kullanarak, düşünme ve öğrenmesinin farkında olur. Tüm bu süreçlerin sonunda ise, yaratıcı fikirlerde ortaya koyabilir (Tican, 2013, 32) Kısacası bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür (Kozan, 2007, 21). Yine bazı araştırmacılar tarafından yaratıcı düşünmeyle eleştirel düşünme yakın anlamda kullanılmaktadır (Ünal ve Doğanay, 2000, Akt; Kurnaz, 2013, 14).

Yansıtıcı düşünmenin diğer bütün üst düzey düşünme becerileriyle ilişkisi vardır. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi zaman birey yaratıcı düşünmeye yönelmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütlenme, neden bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerileri basamağında bulunmaktadır (Ünver, 2003, 5). Eleştirel düşünme bu anlamda diğer düşünme becerileri gibi yansıtıcı düşünmeyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Birey yansıtıcı düşünürken aynı zamanda eleştirel de düşünmektedir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 283; Ünver, 2003, 5). Yansıtıcı düşünen bir birey öncelikle eleştirel bir şekilde düşünür ise, diğer düşünme becerileri olan problem çözme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünmeyi de gerçekleştirebilir. Bir başka ifadeyle, yansıtıcı düşünme sürecinin başlaması için eleştirel düşünülmesi gerekmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğrenciler aktif olmalıdır. Öğretmenlerde demokratik bir eğitim-öğretim ortamı

sağlamalıdır. Yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılan stratejiler de birbirinden farklıdır. Eleştirel düşünme becerileri, bütün derslerde öğretilir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi için tüm konular uygun olduğu halde yansıtıcı düşünmenin öğretimi için her konu uygun olmayabilir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde, konu tabanlı eğitim yaklaşımı, beceri temelli yaklaşım ve karma yaklaşım vardır. Yansıtıcı düşünmenin öğretiminde ise yansıtıcı günlük, portfolyo dosyası, otobiyografi, mikro-öğretim, işbirliği, tartışma, gözlem gibi etkinlikler kullanılarak, bireyin deneyimleri üzerinde düşünerek, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Tican, 2013, 65-66). Yine yansıtıcı ve bilişötesi (metacognition) düşünme geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin soru sormayı ve öğrenme sürecinde kendine soru sormayı gerektirmektedir (Ünver, 2003, 5). Yansıtıcı ve bilişötesi (metacognition) düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme kendini değerlendirmeyi kapsamaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 8). Yansıtıcı düşünmenin, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme ile ilişkisi Tablo 6 'da görülmektedir.

**Tablo 6: Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Becerileri İle İlişkisi**

<b>Yansıtıcı Düşünme</b>			
<b>Eleştirel Düşünme Becerileri</b>	<b>Problem Çözme Aşamaları</b>	<b>Üstbilişsel Düşünme Becerileri</b>	<b>Yaratıcı Düşünmenin Boyutları</b>
1. İnceleme 2. Açıklama 3. Örgütlenme 4. Mantık yürütme 5. Hipotez oluşturma 6. Tahmin etme 7. Analiz 8. Sentez 9. Değerlendirme 10. Genelleme (Wilson ve Jan, 1993)	1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak, 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, 3. Problemlerle ilgili verileri toplamak, 4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, 5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin kaynağı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek, 6. Çözüm şekillerini	1. Planlama 2. İzleme 3. Değerlendirme (Ertmer ve Newby, 1996).	1. Akıcılık 2. Esneklik 3. Orijinallik 4. Ayrıntılandırma (Torrance, Tarihsiz, akt; Fisher, 2005).

	değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, 7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, 8. Uygulanan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).		
--	---	--	--

Kaynak: Tican, C. (2013). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.

Yansıtıcı düşünmeyle yaratıcı düşünme arasında olumlu bir ilişki vardır(Norton, 1994, Akt; Kurnaz ve Sünbül, 2012, 283). Yaratıcı düşünmede Dewey’ in belirttiği evreler ile yansıtıcı düşünmede bulunan evrelerin benzer olduğunu ifade edilmiştir. Yine yansıtıcı düşünme bireylerin öz düzenlemeleriyle ilgili olarak gelişip sergilenebilen bir beceridir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 283).

#### **2.1.8.2. Yansıtıcı Düşünmenin Felsefi Temelleri**

Yansıtıcı düşünmenin temelini pragmatik felsefe oluşturmaktadır. Pragma kavram olarak yarar, faydacı gibi anlamlara gelmektedir. Pragmatizm, insana ve insanın sahip olduklarına değer veren bir felsefe akımıdır. Felsefede bu akım hayata ve insana karşı pozitif olmakla birlikte pratik ve faydacı bir yaklaşım izler. Pragmatizmin temelinde değişim önemli bir yer tutar. Gerçek değişimlerden ibarettir. İnsan, deneyimleri sayesinde varlık sürdürmektedir. Bir şeyin değeri yararlı olmasıyla mümkündür. Bu deneyci düşünce sisteminin kurucusu J. Deweydir (Şişman, 2012, 164).

##### **2.1.8.2.1. John Dewey (1859–1952):**

Eflatun ve Aristo’dan itibaren düşünce üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda filozoflar ve birçok düşünür, hayal güçlerini ve sezgilerini kullanarak düşünceyi zenginleştirmeye çalışmışlardır. Yirminci yüzyılın başlarında, ilk olarak Dewey olmak üzere, birçok düşünür, ileri sürdükleri görüşlerle geleneksel sistemin aksine öğrenciyi merkeze alan sistemleri savunmuşlardır. Amerika Birleşik Devletleri’nin (ABD) ünlü eğitimcilerinden biri olan Dewey, öğrenci merkezli eğitimi destekler nitelikte öğrencinin

problem çözme becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhunu kazandırmak için yansıtıcı düşünme kavramını ileri sürmüştür (Güney, 2008, 40).

John Dewey pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerindedir. Bu felsefeye göre mutlak bilgi yoktur (Dalgıç, 2011, 12). Dewey'e (1933) göre yansıtıcı uygulayıcı, akılcı ve sistematik sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde (proactive) inisiyatifi ele alan ve birçok kişisel ve mesleki engelle yüzleşen ve bunları çözen kişidir. Toplumun en önemli gereksiniminin öğrencilere okulda öğrendiklerini yansıtmayı öğretmek olduğunu savunur. Sınıf ortamının önceden tahmin edilemeyen, kaotik bir ortam oluşu ve öğretmenin sınıfta her gün yüzlerce anlık karar verme zorunluluğunda olduğunu öne süren teorisyenler yansıtmanın böyle bir ortamda mümkün olamayacağı konusunda Dewey'i eleştirmişlerdir.

Zeichner ve Liston (1996) ise yansıtma ile rutin arasında, düşünce ve eylem arasında bir denge olması gerektiğini belirterek Dewey' i desteklemişlerdir. Yine Dewey'e (1933) göre var olan gerçekleri hiç sorgulamadan kabul etmek körlük, her şeyi sürekli olarak sorgulamak ise kibirliliktir. Yansıtıcı düşünmenin anlamını Dewey (1910, 3) şu şekilde ifade etmiştir;

- Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan devamlılık mevcuttur.
- Olaylar ve olgulara ait duygu ve inançlar önemlidir.
- Yansıtıcı düşünme inancı bazı temellere dayanır. Şartlar mantıksal olarak uygun olma koşuluna göre kabul ve ya reddedilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın temellerine ait bilinçli bir araştırma inceleme yapmayı gerektirmektedir.

Yansıtıcı düşünmenin şekillenmesi için şu aşamalardan geçmesi gerekmektedir; Varsayımlar, Problem, Hipotez Kurma, Düşünme ve Test Etmedir. Varsayımlar ile birey, durumları değerlendirmeyi, sorgulamayı öğrenir. Bu durum bireyin aklına ilk gelen fikirleri ifade eder. Birey problem aşamasında ise karışıklığı algılar. Bu aşamada olay ve durumlar ile ilgili daha iyi değerlendirmelerde bulunur. Hipotez oluşturma aşaması, olay veya durumla ilgili olarak hipotezler geliştirir. Düşünme aşaması ise olay veya durumla ilgili son aşamadır. Burada birey tüm fikirleri, varsayımlarını ve hipotezleri geliştirir.

Bu noktada yansıtıcı düşünmenin tesadüfi olarak ortaya çıkmadığını, bireyin düşünme sürecinde aktif bir rol aldığını belirtmek mümkündür. Dewey (1933, 11-12)' ye göre bu durumu; "Bireyin yansıtıcı düşünebilmesi için istekli ve bilinçli olmasına bağlıdır" şeklinde ifade etmiştir. Dewey, öğrenmenin dolayısıyla eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Öğrenmenin en önemli kısmının problem çözme yeteneği olduğunu belirtir. Etkili problem çözenin, bazen kişinin inançlarına ve görüşlerine yeni olgular, bazen de kişinin yetisine yeni yetenekler ekleyeceğini belirtmiştir ( Shook, 2003, 110).

Yansıtıcı düşünme; geçmişte gerçekleşen durumun, şu andaki niteliğiyle arasında olan farkla orantılıdır. Yansıtıcı düşünmeyi geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurarak geleceğe yön vermek olarak ifade etmek mümkündür (Ergüven, 2011, 27). Eğitim felsefecileri ve teorisyenleri, bütün sınıflarda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede yansıtıcı düşünme ve buna benzer yüksek kalite düşünme metotlarını kullanmak gerektiğini belirtmişlerdir (Kuhn, 1990, 48).

#### **2.1.8.2.2. Donald A. Schön ve Modeli**

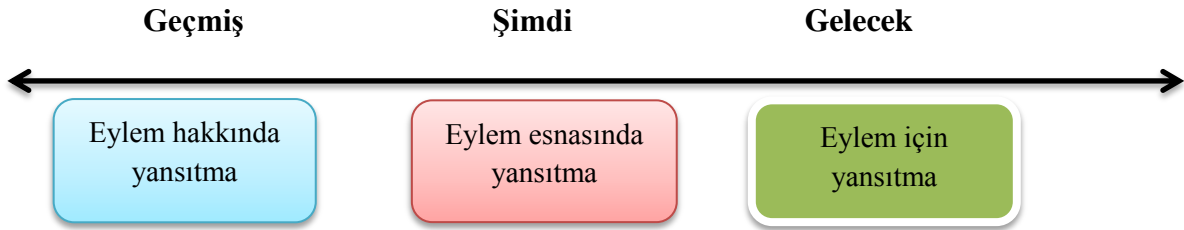
Donald Schön öğrenen toplumun önemini vurgulayan önde gelen teorisyenlerden biridir. Dewey' in felsefesini "Yansıtıcı uygulayıcı: Profesyoneller eylem Sırasında nasıl Düşünür"(The Reflectiv Practitioner: How Professional Think in Action, 1983) ve yine "Yansıtıcı Uygulayıcı Eğitimi"(Educating The Reflectiv Practitioner, 1987), adlı kitaplarında desteklemiş ve geliştirmiştir (Bakioğlu ve Dalkılıç, 2014, 20). Schön'ün ortaya koymuş olduğu eserler (1983, 1987) öğretmen eğitiminde büyük ilgi uyandırmıştır (Grimmett, 1988, Akt; Tican, 2013, 20).

Farklı geleneklere ve geçmişlere sahip olan pek çok bilim adamı yansıtma kavramı çevresinde fikirler üretmeye başlamışlardır. Eğitim ve sağlıkta olmak üzere diğer pek çok mesleki alanda önemli etkileri olan "yansıtıcı uygulama" kavramını netleştirmiştir (Wilson, 2008, 177). Schön'ün bu çalışmalarından bir tanesi de; "The Reflective Practitioner" adlı eseriyle 1980'lerde öğretmen eğitiminde önemli gelişmelere neden olan çalışmasıdır.

Yansıtıcı düşünme, mesleki bilginin kazanılmasında önemli bir süreçtir. Schön yansıtma, bir uygulayıcının kendi deneyimlerinden elde ettiği bilgi olarak bakmaktadır. Her hangi bir mesleğe sahip uygulayıcıların düşüncelerini gözleyerek uygulama bilgisi ile teknik rasyonalizmi birbirinden ayırmaktadır (Ersözlü, 2008, 39).



Düşüncenin eylemlerle anlam kazandığını ve davranışlar sonucu ortaya çıktığını savunan Schön (1983) yansıtıcı düşünmeyi, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamana göre üçe ayırmaktadır (Ceyhan, 2014, 14). Schön (1983, 1987) “eylem hakkında yansıtma” (reflection-on-action), “eylem esnasında yansıtma” (reflection-in-action), “eylem için yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere, üç tür yansıtma olduğunu ifade etmiştir (Tican, 2013, 21). Schön’ün yansıtmayı bu üç kategoride incelemesi, eylemin yapılma zamanı ile ilişkilidir. Schön (1983, s.62, Akt; Karadağ, 2010, 9 )’e göre yansıtıcı düşünme, hazır sunulan bilgi ile yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden alınan bilgi olmak üzere iki tür bilgi içermektedir. Deneyimlerden alınan bilgi öğretmen ve öğrenci bir şeyi yaparken aslında neyi yaptığını düşünmesi ve sorgulaması, yaptığını tekrar gözden geçirmesi ve buna göre kendini düzenlemesi ile oluşan bilgidir. Bu durum Şekil 6’da gösterilmiştir.



**Şekil 6: Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı**

Kaynak: Tican, C. (2013). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Schön uygulayıcıların karşı karşıya kaldığı durumlar benzer görünseler de hepsi birbirinden farklıdır. Bu problemlerin çözümü var olan mesleki bilgilerin dışında yatmaktadır. Bunlar da Problem çözme sanatı ve yansıtıcı düşünme gerektirmektedir. Etkili bir yansıtıcı uygulayıcı, teknik uzmanlığı kişisel kavrama ve sanatkârlıkla geliştirmelidir (1983, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 20).

**Eylemde Yansıtma (Reflection in-action):** Bu yansıtma türü kişinin eylemi esnasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında veya kişinin sıkıntı yaşadığı bir durumda ne yaptığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkar (Karadağ, 2010, 9). Bireyin eylem gerçekleştiği esnada karşılaştığı sıkıntı, karışıklık ve beklenmeyen bir duruma yönelik, ne yaptığı hakkında düşünerek sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesini ifade eder.

Bireyin eylem esnasında gerçekleştirebileceği yansıtma, yapılanları tekrar düzenleyebilmeye imkân sağlamaktadır (Ceyhan, 2014, 14).

Hızlı karar verme, içinde bulunduğu durumu hemen kavrama, ve yaparak öğrenme gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi gösterir (Schön, 1983, 54, Akt; Kerimgil, 2008, 38). Schön'ün yansıtıcı uygulayıcı kavramı, büyük ölçüde Dewey'in fikirlerine dayanmaktadır. Schön'ün yansıtıcı düşünme alan yazınına kazandırdığı kavram "Eylemde Bilme" dir. Uygulayıcıların bazı olay ya da durumlarla sürekli karşılaşmalarıyla birlikte o durum ya da olaya karşı çözüm teknikleri geliştirmesi, dolayısıyla deneyim kazanması ile gelişen bir süreçtir. Uygulayıcı bir süre sonra karşılaştığı problem olay ya da duruma karşı kararlı bir anlayış geliştirerek, şaşkınlık duygusunu azaltmaya başlar. Böylece otomatikleşen davranış, eylemi nasılinı düşünmeden yapmayı sağlar. İşte bu durum eylemde bilmeyi ifade eder (Ersözlü, 2008, 40). Schön şirketleri, sosyal hareketleri ve devletleri öğrenen sistemler olarak adlandırmıştır. Schön ve Argyis insanların belli durumlarda nasıl hareket ettiklerini belirleyen zihin haritalarının olduğunu ifade etmişlerdir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 21).

**Eylem Hakkında Yansıtma (reflect-in-action):** Eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) eğer sağduyu otomatik eylem gerçekleştirmenin değerini kabul ederse, yaptığımız şeyler hakkında bazen düşündüğümüzü de kabul eder. "Ayakları üzerinde düşünme", "yaparak öğrenme" gibi ifadeler sadece bir şey yapma hakkında düşündüğümüzü değil aynı zamanda bir şeyi yaparken o esnada düşünme gerçekleştirebileceğimizi işaret eder. Bu sürecin en ilginç örnekleri performansın esnasında gerçekleşir (Schön, 1983, Akt; Tican, 2013, 21). Diğer bir ifadeyle bireyin yaptığı eylemlerine geri dönerek, bunlar hakkında sistematik ve istemli düşünmesi olarak görülmektedir (Loughran, 1996, 6).

Eylem sırasında yansıtmanın tüm bu süreci uygulamacıların belirsizlik, dengesizlik, eşsizlik ve değer çatışmaları ile uygulamacıların başa çıkma sürecinin merkezinde yer alır (Schön, 1983). Öğretim alanında eylem hakkında yansıtma ise, bir ders öncesinde ders hakkında düşünüp plan yapmada ve dersin sonrasında da meydana gelenleri, çıktılarını değerlendirmede ortaya çıkan gelen bir süreçtir (Zeigler ve Liston, 1996, 14). Eylem esnasında gerçekleştirilen yansıtmayı diğer yansıtma biçimlerinden ayıran şey, onun eylem için söz konusu olan acil önemidir (Tican, 2013, 22).

Eylemde yansıtma basitçe, eylemlerimiz ve onlara kattığımız düşünme hakkında bilinçli düşünmedir. Schön'ün eylemde yansıtma kavramı biliş ötesiyle yakından ilgilidir. Eylemde yansıtma bir tür “hemen o anda” düşünme deneyimini belirtir. Önceki bilginin genişliğine bağlı olarak beklenmedik başarısızlıklar ve başarılar; bireyi araştırma yapmaya, bir şeyin yapılabirliğini farklı biçimlerde daha fazla denemeye, hipotezleri test etmeye, hipotezlerden hangisinin geçerli olduğunu bulmak için yeniden denemeye yöneltir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, 222-223, Akt; Ersözlü, 2008, 40).

**Eylem İçin Yansıtma (Reflection for-action):** Schön, (1983)'e göre profesyonellerin profesyonel bilgi oluşturmak ve uzmanlık üzerine yansıtmayı nasıl ve ne zaman kullandıkları ile ilgilendi. Schön'ün eseri profesyonellere hitap eder. Schön metinlerde bulunan değişmez bilgiler ile uzmanın nesnel ve profesyonel ortamda kullandığı dinamik ve uyarlanabilir bilgi arasında bir ayırım yapma yoluna gider. Bu açığı kapatmak için öğretmen adaylarının güdümlü uygulamaya ihtiyacı vardır. Profesyonellerin çalıştığı dinamik, karmaşık ve yapılandırılmamış ortamda gelişen yansıtıcı kapasite temeldir. (Ergüven, 2011, 19).

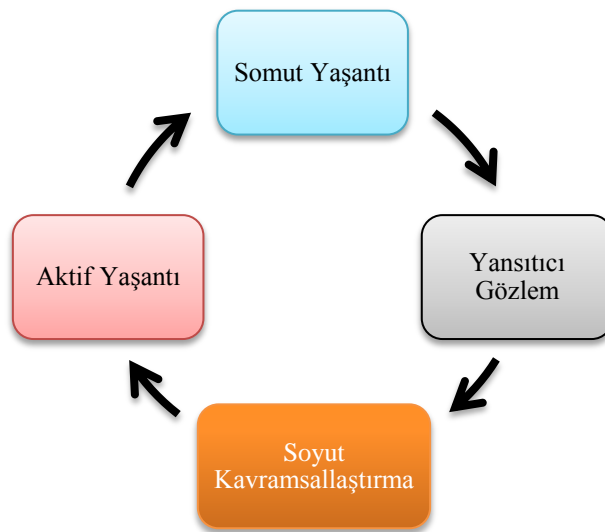
Birisi eylem esnasında yansıtma yaptığında, bu kişi uygulama bağlamında bir araştırmacı olur. Bu kişi oluşturulmuş olan kuram ve tekniklerin kategorilerine bağlı değildir, daha ziyade benzersiz durum için yeni bir kuram oluşturur (Schön, 1983). Eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi, gelecekteki eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Alp ve Taşkın, 2008; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 22).

Schön'ün yansıtıcı düşünme konusundaki sınıflamasını şöyle özetlemek mümkündür: Birey eylemi gerçekleştirdikten sonra, geriye dönerek yaptığı eylemin üzerinde dikkatli ve sistemli bir şekilde düşünüyor ve eylemi tüm yönleriyle değerlendiriyorsa eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action); eylemi gerçekleştirirken beklenmedik bir şekilde aniden yansıtma yapıyorsa ve o anda problemi çözmeye çalışıyor ve eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) yapmaktadır. Eylem hakkında yansıtma ve eylem esnasında yansıtma sürecindeki deneyimleri sonucunda da, bireyin gelecekteki düşünce ve davranışları şekillenir. Böylece eylem için yansıtma (reflection-for-action) yapmış olur (Tican, 2013, 22).

### 2.1.8.2.3. Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme

Kolb'un bakış açısında yansıtmanın, bireyin geçirdiği öğrenme yaşantısından anlam çıkarmasını ve gelecekteki öğrenme yaşantısına veya eylemine yön verecek yeni anlamlar yapılandırmasını sağlayacak bir öğrenme anlayışı olduğu görülmektedir(Ersözlü, 2008, 40). Kolb temelde Dewey ve Piaget'in çalışmalarından çok etkilenmiştir. Deneysel öğrenme (experiential Learning) teorisini geliştiren Kolb; bu teorisinde bilginin oluşmasını deneyimlere bağlamaktadır. Kolb, (1984)'e göre bireyler her zaman aynı şekilde öğrenmezler. Öğrenme bir süreç içinde gerçekleşir ve bu süreç 4 aşamadan oluşmaktadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23). Kolb'un bu alanda ki en büyük eseri (1984) "Deneysel Öğrenme"adlı çalışmasıdır (Ersözlü, 2008, 42).

Kolbda (1984, 30) alternatif bir öğrenme teorisi geliştirmek istemediğini ifade etmiş, daha ziyade deneysel öğrenme teorisiyle deneyim, algı, biliş ve davranışın birleştirildiği bütünsel bir öğrenme anlayışını benimsemiştir. Öğrenenlerin eğer etkili olmak istiyorlarsa dört farklı beceriye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bunlar şekil 7'de de görüldüğü gibi: Somut Yaşantı Becerileri, Yansıtıcı Gözlem Becerileri, Soyut Kavramsallaştırma Becerileri ve Aktif Yaşantı Becerileridir. Bu dört farklı beceriye sahip olanlar, yeni öğrenme yaşantısında bir önyargı olmaksızın tam ve açık olabilirler, yaşantılarını birçok bakış açısından gözleyebilir ve bunun hakkında yansıtma yapabilirler, mantıklı teoriler çerçevesinde gözlemlerini birleştiren kavramlar oluşturabilirler ve bu teorileri karar verme ve problem çözmede kullanabilirler(Miettinen, 2000, 60, Akt; Ersözlü, 2008, 42).



Şekil 7: Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli

Kaynak: Ersözölü, Z., N. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Kolb'a (1984) göre kişi hata yaptıktan sonra bu hata üzerinde düşünmelidir, bundan dolayı bu teoriye "deneyerek ve hata yaparak öğrenme" de denmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23).

#### **2.1.8.2.4. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme sürecinde iki nokta bulunmaktadır;

- Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu,
- İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme.

Farra'nın yansıtıcı düşünme modeli de bu iki esasa dayanmaktadır. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır (Ünver, 2003, 4).

- ***Yansıtma öncesi aşaması:***

Bu aşama herhangi bir ikilem, kriz, kargaşa, gerginlik ya da sorunu tanımlar. Başka bir deyişle, bir sorunun algılandığı andır. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesi gerektiğinin farkındalığına varılır.

- ***Yansıtma:***

Bu aşama bilişte belirli bir hedefe yönelik sıralı bir düşünme sürecini önerir.

a. Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.

b. Gözlem ve incelemeler yapılırken gerçek sorunun ve olası çözümlerin ne olduğuna ilişkin görüşler ve öneriler ortaya çıkar.

c. Gerçek sorunun ne olduğu mümkün olduğunca somut bir biçimde tanımlanır.

d. Gerçek soruna karar verince en uygun çözümler saptanır.

e. En iyi çözüm yolunu belirledikten sonra çözümü destekleyen ek materyaller düzenlenir ve bu çözüm yolunun varsayımı kurulur.

f. En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenilirliği denenir.

g. Bazı nedenlerle bu çözüm yolunun başarısız olduğu düşünülürse c, d, e, f maddelerine geri dönülür ve başka bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılır.

- h. Sorunu çözen kişiye (güdüleme) çözüme sürecinin herhangi bir yerinde ödül verilmelidir.
- i. Sorun ve çözümü, genellikle büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler, her zaman sorunu çözen kişinin yaşantılarına dayanır.
- j. Çözümler geçmişte kalsalar bile geleceğe de yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme, çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir.

- ***Yansıtma Sonrası:***

Sorun çözüldükten sonra büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur. Farra modelindeki aşamalar dikkate alındığında, yansıtıcı düşünme süreci, önce bir problemi tanımlamakla başlar ve problemin çözümü amacıyla süreç devam eder.

#### **2.1.8.2.5. Van Manen Modeli**

Alp ve Taşkın' a (2008, 312) göre Van Manen' in yansıtma düzeyleri; teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma, eleştirel alanda yansıtma olarak üçe ayrılmaktadır. *Teknik alan:* Bu alanda etkin olan amaç öğretmenin pedagojik bilgileri yardımıyla belirlediği hedefe, verimli yollar kullanarak ulaşmasıdır. Öğretmen, sadece eğitimsel bilgi ve ulaşmak istediği hedef için gerekli olan prensiplere odaklanarak, değerleri sorgulamadan programın hedeflerini gerçekleştirmeye çalışır. Ölçülebilecek sonuçların yeterliliğine odaklanılır (Van Manen, 1977, 205-230). Deneyimler referans ve kaynak olarak kullanılır. Bu türdeki yansıtma, temel öğretmenlik becerilerine katkı sağlarken diğer yansıtma alanlarının da temelini teşkil ederek gerçekleştirmelerine zemin hazırlar (Hatton ve Smith,1995, 33-50).

#### **2.1.8.2.6. Eleştirel Yansıtma Modeli**

Van Manen'in (1977) yansıtıcı düşünme kavramı hakkındaki oluşturduğu kavramsal çatıyı dikkate alarak, Zeichener ve Liston (1987) tarafından geliştirilen "Eleştirel Yansıtma Modeli" dört aşamadan oluşmaktadır. (Ceyhan, 2014, 18; Akt: Erginel, 2006, 20-21).

**1. Olgusal Söylem:** Yansıtmanın en düşük seviyesi olan bu aşamada, odak noktası, öğretim durumunun ne olduğu veya ne olacağı ile ilgilidir. **2. Öngörülü Söylem:** Eleştirel

yansıtma modelinin ikinci aşaması, deneyimin değerlendirilmesi ile ilgili olup, odak noktası nelerin yapılacağına veya nelerde başarılı olunduğunu kapsar. **3. İspatlayıcı Söylem:** Merkez noktası eylemin mantıklı gerekçeleridir. Eylem hakkındaki açıklamaları ve nedenleri içerir. Ne sorusundan ziyade niçin sorusu ön plandadır. **4. Eleştirel Söylem:** Eleştirel yansıtma modelinin en üst aşaması olan bu noktada, müfredat ve öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi ve varsayımların sorgulanması söz konusudur. Eylemlerin yeterliliği ve gerekçeleri değerlendirilmektedir. Zeichner'in modelinde kilit nokta öğretmenlerin gündelik uygulamalarında ve uygulamalarına yön veren düşüncelerinde yer alan ahlak, etik, politik ve amaçlara ulaşırken kullanılan araçsal değerlere eleştirel bakabilmeleridir (Liston ve Zeichner, 1989; Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, 55).

#### **2.1.8.2.7. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli**

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990), Van Manen'e (1977) göre yansıtma seviyelerinden ve Gagne' nin (1968) görüşlerinden hareketle dil ve düşünmeyi esas alan yedi basamaklı bir model meydana getirilmiştir. Bu yöntemin basamakları şu şekilde sıralamak mümkündür (Kozan, 2007, 21).

- Tanımlayıcı olmayan dil,
- Basit, acemice tanımlama,
- Uygun terimlerle sınıflandırılmış olaylar,
- Geleneksel veya kişisel tercihlerle açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke veya kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke, kuram ya da diğer faktörleri de düşünerek açıklama yapma,
- Etik, moral, ahlaki ve politik konuları düşünerek açıklama yapma,

Bireyin yansıtıcı düşünme becerisi, düşüncelerini sözcüklerle ifade edebildikleri oranda ölçülebilir. Belli bir düşünme becerisine sahip bireyler, daha karmaşık olguları düşünme becerisine sahiptirler. Bu bireyler iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişki üzerine analiz yapabilirler, bu da tek bir kavramı düşünmekten daha karmaşık bir düşünme şeklidir. Deneyim sahibi olmayan bir insanın kullandığı dil ile eğitim bilimine ait dil karşılaştırıldığında eğitim bilimine ait dilin daha karmaşık olduğu görülür. Bunu sebebi, eğitim biliminin terminolojisinin daha yoruma açık ve karmaşık mesajlar içermesidir.

Yukarıdaki düşüncelerden yol çıkarak yansıtıcı pedagojik düşünme modelinin bilişsel psikoloji, deneysel öğrenme teorisi ve yansıtıcı düşünmeye dayanarak geliştirildiği sonucuna varırız. Tüm bu modellerin belirgin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Demiralp, 2010, 40-41; Alp ve Taşkın, 2008, 312; Erginel, 2006, 20-21; Ünver, 2003, 4; Kozan, 2007, 20; Ergüven, 2011, 26).

Tablo 7’de Yansıtma modelleri arasındaki farklılıklar gösterilmiştir. Her modelin özelliği ayrı ayrı gösterilerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Schön’ün Modeli’nde Eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişki esastır. Yansıtma; eylemde yansıtma, eylem için yansıtma ve eylem sonrası yansıtma diye 3’e ayrılırken, Van Manen Modeli’nde ise, yansıtma hiyerarşik düzende ilerler. Aynı şekilde yine üçe ayrılır: teknik yansıtma, uygulamada yansıtma ve eleştirel yansıtma. Eleştirel yansıtma (Zeichner) Modelinde ise eylemler ve olgular arasındaki ilişki esastır. Bu modelde diğerlerinden farklı olarak yansıtmanın dört düzeyi vardır. En düşük düzeyden başlayarak; olgusal söylev, öngörülü söylev, ispatlayıcı söylev ve eleştirel söylevdir. Farra’ nın yansıtıcı düşünme modeli ise, problem çözme aşamaları gibi karışıklıktan yola çıkarak fikirleri destekleyen veya çürüten ilkeleri ortaya çıkaracak bir araştırma ve inceleme esastır. Son olarak yansıtıcı pedagojik düşünme yönteminde (Sparks-Langer) Dil ile düşünme arasındaki ilişki esastır.

**Tablo 7. Yansıtma Modelleri ve Özellikleri**

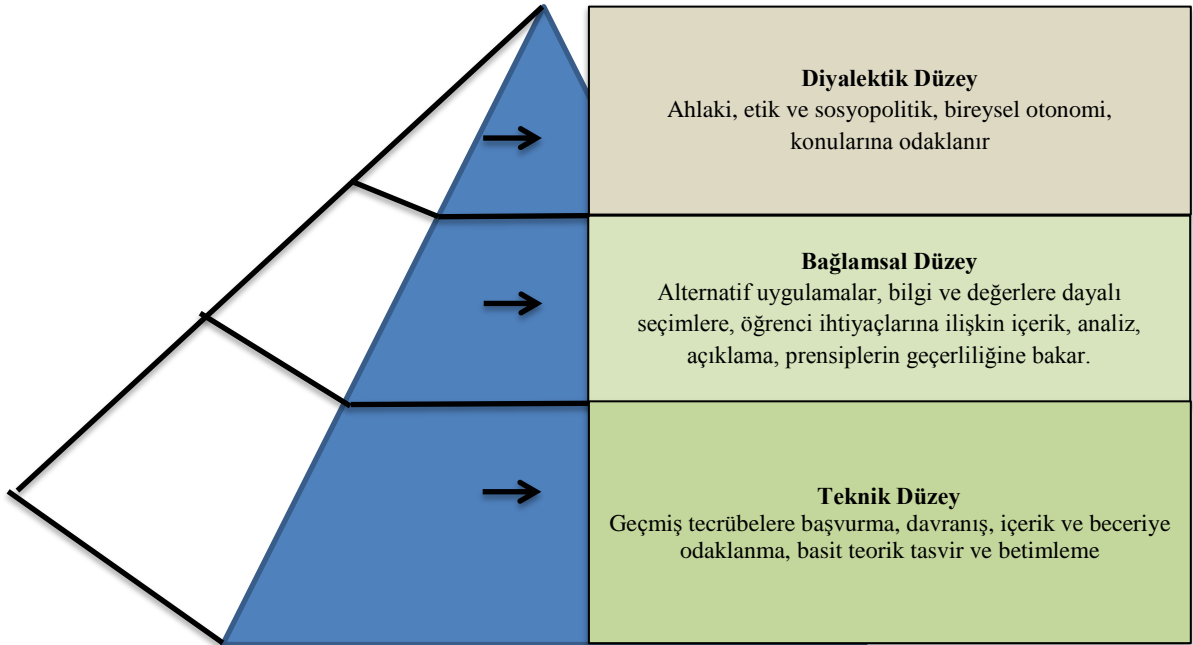
Yansıtma Modelleri	Modelin Özelliği
Schön’ün Modeli	Eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişki esastır. Yansıtma; eylemde yansıtma, eylem için yansıtma ve eylem sonrası yansıtma diye 3’e ayrılır.
Van Manen Modeli	Yansıtma hiyerarşik düzende ilerler. Üçe ayrılır: teknik yansıtma, uygulamada yansıtma ve eleştirel yansıtma.
Eleştirel Yansıtma (Zeichner)	Eylemler ve olgular arasındaki ilişki esastır. Yansıtmanın dört düzeyi vardır. En düşük düzeyden başlayarak: Olgusal söylev, öngörülü söylev, ispatlayıcı söylev ve eleştirel söylev.
Farra’ nın Yansıtıcı Düşünme Modeli	Problem çözme aşamaları gibi karışıklıktan yola çıkarak fikirleri destekleyen veya çürüten ilkeleri ortaya çıkaracak bir araştırma ve inceleme esastır.
Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi (Sparks-Langer)	Dil ile düşünme arasındaki ilişki esastır.



Kaynak: Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

#### 2.1.8.2.8. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli

Yansıtıcı düşünmenin ilk adımı bir problemle karşılaşmadır. Süreçteki ikinci adım, problemin sınırlarını çizebilmek ya da yeniden belirlemek amacıyla probleme üçüncü bir kişinin gözüyle geri çekilerek bakabilmektir. Yansıtıcı uygulamacı muhtemelen rutin olmayan bir duruma rutin çözümler araştırdıktan sonra ya da benzer geçmiş tecrübeler vasıtası ile mantık yürütme temelinde olası çözümler geliştirdikten sonra, tahminler yapılır ve olabilecek çözümler geliştirilir. Bu çözümler daha sonraki gözlemler ve incelemeler tarafından sistematik olarak test edilir ve gerekli olursa müdahalenin başarı düzeyi ile ilgili olarak hükümler verilir (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 24 ). Taggart ve Wilson, Van Mannen' nın geliştirdiği yansıtıcı düşünce düzeylerini temel alarak Şekil 8' de gösterildiği gibi, "Yansıtıcı Düşünme Piramidi" oluşturmuşlardır. (2005, 3, Akt; Dalgıç, 2011, 24).



Şekil 8: Yansıtıcı Düşünme Piramidi

Kaynak: Taggart, G.L., & Wilson, A.P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.

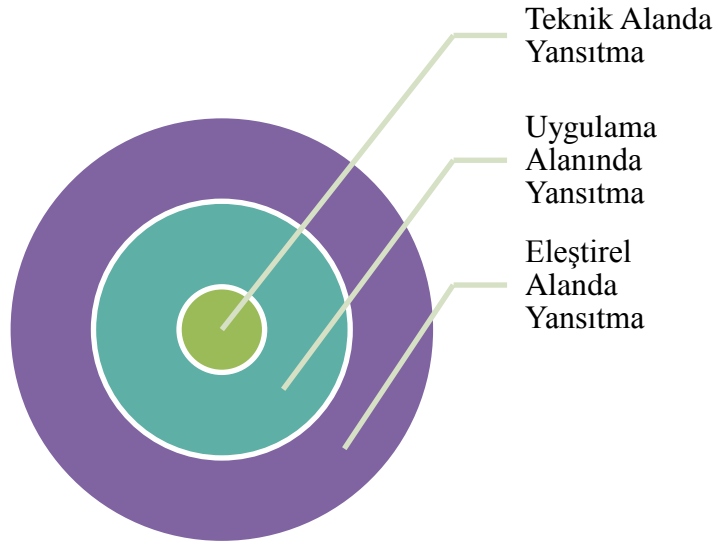
Şekil 8’de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme piramidinin en üst kısmında diyalektik düzey, orta kısmında bağlamsal düzey ve en alt kısmında ise teknik düzey bulunmaktadır.

- Diyalektik Düzey: Ahlaki, etik ve sosyopolitik ve bireysel otonomi, (disciplined inquiry, self-understanding) konularına odaklanır,
- Bağlamsal Düzey: Alternatif uygulamalar, bilgi ve değerlere dayalı seçimlere, öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin içerik, analiz, açıklama ve prensiplerin geçerliliğine bakar,
- Teknik Düzey: Geçmiş tecrübelerle başvurma, davranış, içerik ve beceriye odaklanma, basit teorik tasvir ve hedeflere ulaşmada öğretmen yeterliliği,

### 2.1.8.3. Yansıtma Alanları

Teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma ve eleştirel alanda yansıtma olmak üzere üç çeşit yansıtma alanı vardır. Yansıtma alanları teknik yansıtmadan eleştirel yansıtma doğru genişlemektedir.

Yansıtıcı düşünmede uzmanlaşmak için kuram ve uygulamaya dönük bilgilerin artması gerekmektedir (Ünver, 2011, 139). Bu durum şekil 9’de şöyle ifade edilmiştir.



Şekil 9: Yansıtma Alanları

Kaynak: Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

**Teknik Alanda Yansıtma:** Eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaştıklarında henüz bu problemleri çözmeye yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıkları için (Taggart ve Wilson, 1998) daha çok mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin kullandıkları yansıtma türüdür (Ünver, 2003, 7). Taggart ve Wilson'a (2005, 5) göre bu alanda yansıtma yapan öğretmen adaylarına; davranış ve eğitim programlarını çözümlene yaklaşımaları ile durum çalışmalarının değerine karar verme noktalarında destek verilmesi gerekmektedir. Belli aralıklarla yapılacak toplantılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu alanda yetkinliğinin artmasını sağlayacaktır. Teknik alanda yansıtma, göreve yeni başlamış öğretmenlerin eğitimle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında sorunu çözmeye yardımcı olacak yeterli deneyimleri olmadığı öncelikle kullandığı yansıtma türüdür (Taggart ve Wilson, 1998; Akt: Ünver, 2003, 7).

Teknik alanda yansıtma yapabilen öğretmenlerin, daha üst seviyede yansıtma yapabilmesi için onları gerçek eylemlere katmamız, gözlem yaptırarak öğrenme yaşantılarını zenginleştirmemiz gerekmektedir. Teknik alanda yansıtma öğretmen programının hedeflerini değerlerini sorgulamadan gerçekleştirmeye çalışır. Taggart ve Wilson (1998, Akt: Ünver, 2003, 8-9) Burada sadece eğitimle ilgili bilgi ve belirlenen amaçlara ulaşmada gerekli prensiplere odaklanmaktadır (Van Manen, 1977; Akt: Kozan, 2007, 19). Öğretmenler deneyimlerinin paylaşılması yoluyla öğretmen adaylarının deneyim havuzlarının genişletilebilmesi mümkün olacaktır (Karadağ, 2010, 34).

Teknik alanda yansıtma yaparken, çözüm yollarını anlamlı etkinliklerle denemek ve uygulamak gerekir. Bu sebeple bu düzeyde düşünen kişilere sorulara ilişkin belirlediği olası çözüm yollarını gerçek ortamlarda deneme fırsatı tanınmalıdır (Ünver, 2014, 139). Bu alanda düşünen öğretmen öğretme öğrenme etkinlikleri ile hedeflerin ilişkisini yalın ve kuramsal olarak tanımlamaktadır. Sorunu çözmek için çözüm yollarının geçerliliğini sınamak için gözlemler yapmak ve bilgiyi uygulamak durumundadır (Ünver, 2003, 8). Aşağıda öğretmenlerin bu teknik alanında düşüncelerini ifade eden günlüklerinden örnekler gösterilmiştir.

*“Değerlendirmede öğrencilerden şiir yazmalarını istedim. Başta yazmak istemediler. Onlardan çok mükemmel şiirler beklemediğimi söyledim. Bütün öğrenciler yazdılar ve hepsini okudum. Okurken çok güldük. Herkes çok eğlendi. Şiirlerde o günkü konunun anlaşıldığını gördüm (Ünver, 2003, 8).”*

*“Omuriliğin yapısını anlatırken astığım uyarıcı pano çok iyi oldu. Öğrencilerin görsel yolla konuyu daha iyi kavramalarını sağladı...” şeklinde defterine not eden bir öğretmen, bir yöntemi deneyerek uygulamış ve olumlu geribildirim almıştır (Ünver, 2003, 8).*

Öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin bilgiler de bu alanda yansıtıcı düşünmeye yardımcı olabilir(Ünver, 2014, 139).

**Uygulama Alanında Yansıtma:** Bu alanda yansıtma yapan öğretmen, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, her iki durumda da neden ulaşıldığı/neden ulaşılmadığı ile ilgili olarak düşünür. Öğretmenler sadece bir davranışı tanımlamaz, ölçebildikleri davranışları aynı zamanda kendi algılamalarına göre yorumlama yoluna giderler (Pultorak, 1993; Akt: Ünver, 2003, 10). Bu yansıtma alanı eğitsel değerlerle tutarlı olan çıktıları tanımlama durumunu içerir (Wakefield, 1996, Akt; Ünver, 2003, 9). Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nedenleriyle sorgulandığı, eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaşılan çeşitli sorunların üstesinden gelmenin amaçlandığı yansıtma türüdür. Teknik alandaki yansıtmanın aksine öğretmen için uygulanan yöntemler mutlak değil, tartışılabilir. Öğretmen bu alanda yansıtma yaparken, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin hedefe ulaşma dereceleri ve elde edilen sonuçları hakkında yoruma dayalı değer yargılarına ulaşır (Van Manen, 1977). Uygulama alanı düzeyindeki yansıtıcı düşünmenin ana hatları, öğretmenin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kullandığı yöntem ve stratejilerini değerlendirmesidir (Karadağ, 2010, 34).

Yansıtıcı düşünmenin bu alanını gerçekleştirebilmek için öğretmenin kuram ve uygulamaya yönelik bilgilerinde artış olması gerekir (Ünver, 2003, 9). Bu düzeyde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin uygulamalar hakkında yansıtma yapmasını ve dolayısıyla uygulamalarında teori ile pratiği karıştırıp rutinler ve prensipler edinmelerini ve daha da yetkinleşmelerini sağlar (Taggart ve Wilson, 2005,4). Örnek olarak:

*“Bir öğretmen, “Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem askıda kaldı. İki ders saati yetmiyor, konu çok ve ağır ve iki ders saati! Saçmalık. Senin eline yüklü bir plan veriyorlar ve “öğrencilere bunları öğret” diyorlar. Bu kadar konuyu bu kadar kısıtlı bir süre içerisinde öğrencilere nasıl verebilirsin ki? Tabi ki, öğretmen merkezli ve defter kalem merkezli bir eğitim sistemiyle. Şikâyetçiyim, eğitim sisteminin aksaklığından ve düzensizliğinden şikâyetçiyim” sözleriyle karşılaştığı bir problemi betimlemiş ayrıca bu problemin kaynağını ve nedenlerini sorgulamıştır” (Ünver, 2003,10).*

Bu alanda öğretmenlerin meslektaşlarıyla kuram ve uygulama alanında tartışmaları ve yansıtmaya dönük sorular sormaları etkili olacaktır (Ünver, 2014, 140).

**Eleştirel Alanda Yansıtma:** Eleştirel alanda yansıtma öğretmenin karar vermek ve değişiklik kaynağını belirlemek için öğretim deneyimlerini inceleyerek bu deneyimlerin nasıl ve niçin bu şekilde olduklarına cevap aramaya çalışır. İyi bilgilendirilmiş öğretmenler, tespit ettikleri cevaplar sonrası gelişme safhalarını ve öğretimlerinin hangi yönlerinin değişmesi gerektiği konusunda değerlendirmede bulunabilirler (Ceyhan, 2014, 17).

Yansıtmanın en üst seviyesi olan eleştirel alanda, öğretmen uygulamaları sırasında karşılaştığı etik ve ahlaki değerleri sorgular. Eleştirel alanda yansıtma yapan birey sosyal, politik ve kültürel olguları da dikkate alarak amaçlarına ulaşırken ahlaki ve etik değerleri göz önünde bulundururlar (Van Manen, 1977, Akt; Hatton ve Smith, 1995).

Eleştirel alanda yansıtma en üst düzeyde yansıtmadır. Bu alanda anahtar kelime bilginin değeridir. Eleştirel alanda yansıtma, değerliliği ele almak için sosyal durumların koşullarını göz önünde bulundurur. Bu noktada hâkimiyet, kurum ve otoritenin baskıları eleştirilir. Sosyal ve politik olguları ele alarak, ahlak ve etik değerlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar (Korthagen ve diğerleri, 2001, 55, Akt; Ergüven, 2011, 22). Eleştirel alanda yansıtma yaparken eğitim; eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların nesnel şekilde temel oluşturduğu bir düzenin üstüne oturtulmaktadır (Taggart ve Wilson, 2005, 4-5; Akt: Karadağ, 2010, 18). Eleştirel yansıtma öğretime ilişkin etik ve töresel soruları içerir. Örneğin “En iyi yaptığım şey nedir?”. Kendini eleştirme ve başkalarıyla karşılıklı konuşma bu alanda yansıtma katkıda bulunmaktadır (Wakefield, 1996, 54-55, Akt; Ünver, 2003, 11). Eleştirel alanda yansıtma yapan öğretmen daha önce teknik ve uygulama alanlarında yansıtma yaparak beğendiği ve takdir ettiği bir öğretim yöntemini sorgulayabilir (Taggart ve Wilson, 2005, 4-5). Aşağıdaki örnek eleştirel yansıtma düzeyindeki bir öğretmenin günlüğünden alınmıştır:

*“Uygulamada bazı sorunlar yaşıyorum. Bu sorunlar öğrencilerimden kaynaklanıyor. Çok içten ve samimi bir öğretmen tipi çizmeye çabalasam da onlarla bir bütün olamıyorum. Aynı frekans yakalayamıyorum. Sanki beni öğretmen gibi görmüyorlar. Ciddiyetsizlikler, alaya almalar yaşıyorum ve bu benim derse isteğimi azaltıyor. Ama böyle bir grupla çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır” (Ünver, 2003, 11).*

Özetle teknik yansıtma başkalarının beklentilerini (etkili öğretim), uygulama alanında yansıtma bireyin kendi beklentilerini içerirken (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma

iyi olan beklentileri keşfetmeyi içermektedir (etik öğretim) (Wakefield'a 1996, 54, Akt; Ünver, 2003, 12).

#### **2.1.8.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci**

Yansıtma öğrenme ve yaşantı arasında bir bağıdır. Yansıtma insanın kendini değerlendirmesidir. Yansıtma insanların sordukları sorulara getirdikleri çözümlerdir (Schön, 1983, 21; Zeichner ve Liston, 1996, 14-15; Reed ve Kolliba, 2004; Akt: Kerimgil, 2008, 38). Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme sürecini eğitim sistemi açısından ele almıştır. Bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu olumsuz durumları ortaya çıkarmaya sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak ifade edilmiştir.

King ve Kitchener'e (1994, 47) göre yansıtıcı düşünme süreci yedi aşamadan oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünme inançların varsayımların var olan bilgilere ve bu bilgilerin akla yatkın yorumlarına karşı sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Elde edilen yargıların, karşı bakış açısıyla ve mantıklı şekilde bütünleşen sentezlerin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

##### ***Pre-Reflective Thinking.***

- Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar (1. 2. ve 3. aşamalar),

##### ***Quasi-Reflective Thinking***

- Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar (4. ve 5. aşamalar)

##### ***Reflective Thinking***

- Yansıtıcı Düşünme Aşamaları (6. ve 7. aşamalar)

***1.Pre-Reflective Thinking:*** Bu dönemdeki bilgiler somut olarak ayırt edildiği için, sonuca varma noktasında ispata ihtiyaç yoktur. 1. Bilgiler, gözlem ve gelenler tarafından belirlendiği için alternatifsizdir. 2. Çevresindeki otoriteleri “kötü” ve “iyi” biçimde gruplandırılan birey, doğruları da iyi doğrular ve kötü doğrular şeklinde düşünmeye başlar. 3. Gerçek, şu an için belirsiz olup, gelecek bir zamanda ortaya çıkacaktır. ***2.Quasi-Reflective Thinking:*** Bu dönemde çok boyuta sahip durum ve sorunlar ortaya çıkar. Bilgi sorgulanmaya başlar fakat sonuca ulaşmada kanıtların nasıl kullanılacağı anlaşılabilir. 4. Bilgi belirsizdir ve bireye özgü değildir. Eğer kanıt belirsizse, çözülmek istenilen probleme uygun olmayanların yerine yeni kanıtlar bulunur. 5. Birey bilgiyi ve kanıtı çok boyutlu ve karmaşık bir biçimde anlar ve tek bir bağlamda analiz edebilir. ***3.Reflective Thinking:***

Bilgiler arasındaki bağlantılar anlaşılır bir biçimde yapılandırılır. Bilgi, çözüme ulaşamadığında tekrar değerlendirmeye gidilebilir. 6. Birey, bilgiler arasında daha karmaşık bağlantılar kurar ve daha karışık biçimde anlar. Bunun sağlanabilmesi için bireyin bilgiyi yapılandırması gerekmektedir. 7. Bilginin tekrar değerlendirilip veya elde edilen bağlantılar aracılığıyla genişletilebildiği bu yapılandırma süreci süreklilik gösterir. Hiçbir şey sabit değildir ve bireyin kendi yapılandığı bilgiler de dâhil, tüm bilgiler değerlendirmeye açıktır (Ceyhan, 2014, 10).

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme sürecini, "yansıtma öncesi" ve "yansıtma sonrası" olmak üzere iki durum şeklinde açıklamıştır. Dewey (1933); sürecin başında var olan karışık durumlarla birlikte çözülecek problemlerin ve cevaplanacak soruların bulunduğu durumlara "yansıtma öncesi"; çözümlenmiş durumun ortaya çıkmasıyla birlikte sahip olunan doyum ve yeterliğin direkt olarak meydana getirdiği deneyimlerin olduğu durumlara ise "yansıtma sonrası" şeklinde adlandırmıştır. Yansıtıcı düşünme, bu iki durum arasında gerçekleşen ve şu aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu aşamalar;

- **Öneriler:** Bireyde kuşkulu, karışık ve sıkıntılı bir durumun var olduğu zamanlarda, zihnin ön planda ürettiği fikir ve seçeneklerdir. Olasılıkların çoğalması, karar vermek için daha çok düşünme ihtiyacını gerekli kılar. Bu durum ise sonraki sorgulama süreci için bir güç kaynağıdır.
- **Problem:** Bireyde sıkıntılı bir durumun küçük parçalar yerine, bütün bir biçimde çözülecek problem halinde incelenmesi.
- **Hipotez biçimleme:** Öneriler ışığında neler yapılabileceğinin belirlenmesidir. Bu aşama gözlem yapmayı ve bilgi üzerine düşünmeyi gerekli kılar.
- **Nedenleme:** Bilgi, fikir ve önceki deneyimlerin birbirlerine eklenerek; öneriler, hipotez oluşturma ve test etme aşamalarının gerçekleşmesine imkân sağlanmasıdır.

Yansıtmanın düşünce ve hareketin diyalektik bir süreci olduğu düşünülmektedir. Daha fazlası, bu, rastgele deneme ve yanılma ile karıştırılmamalıdır. Yansıtıcı süreç, uygulama durumunu geliştirme amaçlı bir dizi planlı hamlelerden meydana gelir. "Anlamlı stratejiler, münferit gelişigüzel hareketler değildir, tam tersine katılımcılar tarafından önemli ve değer verilen amaçları gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş koordineli ve bağımsız yönlendirmelerdir (Kruse 1997, 47, Akt; Ergüven, 2011, 17).

Lee'e (2005) göre ise yansıtıcı düşünme süreci altı basamağa ayırarak sınıflandırmıştır.

- Problemin durumu ve bölümleri,
- Problemin tanımlanması ve yeniden çerçevesinin belirlenmesi,
- Olası çözümlerin araştırılması,
- Deneyimde bulunma,
- Değerlendirme,
- Kabul veya reddetme.

Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için yansıtma aşamalarının öncelik veya sonralık içeren belirli bir sırada olma zorunluluğu yoktur. Ancak yansıtarak öğrenme sürecini biçimlemek için birbirleriyle uyum içinde olmaları gerekmektedir (Kızılkaya, 2009, Akt; Ceyhan, 2014, 10). (Boud, Keogh ve Walker (1993, Akt; Dalgıç, 2014, 53)'e göre Yansıtma kişinin tecrübelerini hatırladığı, onlar hakkında düşündüğü, onları pişirip tekrar tekrar kaynatarak değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Bartlett (1990, akt; Ceyhan, 2014, 10 ) ise yansıtıcı düşünme sürecini, aşamaların iyi öğrenilmesi şartıyla, seçim yapma açısından bireye, sistemli bir yaklaşım kazandırma olarak ifade etmiştir. Bireyin her aşamayı aynı biçimde uygulanması zorunlu değildir. Yansıtıcı düşünme süreci farklı araştırmacılar tarafından farklı özellikleri ortaya konarak ele alınmıştır. Yansıtıcı düşünmenin zamanla içeriğindeki gelişim ve değişim tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8: Yansıtıcı Düşünme Süreci ve Gelişimi**

Araştırmacı	Tema	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı düşünme süreci	Deneyimin Kendiliğinden oluşan yorumu, Deneyimden ortaya çıkan problem veya soruların adlandırılması, Ortaya konan soru ve problemler için Mümkün açıklamalar üretilmesi, Açıklamaların hipotezlere ayrılması Seçilen hipotezlerin test edilmesi,
Schön (1987)	Yansıtıcı düşünme yaklaşımı	Eylemi yansıtma Problem durumu Problemin tekrar tasarlanması Problemin deneye tabi tutulması Sonuçların tekrar gözden geçirilmesi



Pugach ve Johnson (1990)	İşbirliği çatısı	Soruları netleştirerek yeniden adlandırma Problemi özetleme Yenileme ve tahmin Değerlendirme ve tekrar gözden geçirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünmenin ilerlemesi	İlk düşünceler Konu üzerinde yansıtma yapma ve anlamaya çalışma Keşif ve (kısmi) anlama Kontrol etme Tam farkındalık
Eby ve Kujawa(1994)	Bir yansıtıcı düşünme modeli	Gözlem Yansıtma Veri birleştirme Ahlaki ilkeleri hesaba katma Bir yargıya varma Stratejileri hesaba katma ve Eylem
Lee (2005)	Yansıtıcı düşünme süreci	Problem bağlamı/ bölüm Problem tanımlama / yeniden adlandırma Mümkün bir çözüm arama Deney Değerlendirme Kabullenme/ reddetme
Rodgers (2002)	Dewey'in aşamalarının tekrar organize edilmesi	Deneyime hazırlık Deneyimin tarifi Deneyimin analizi Akıllı eylem / deney

Kaynak: Lee, H., J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education* (21).

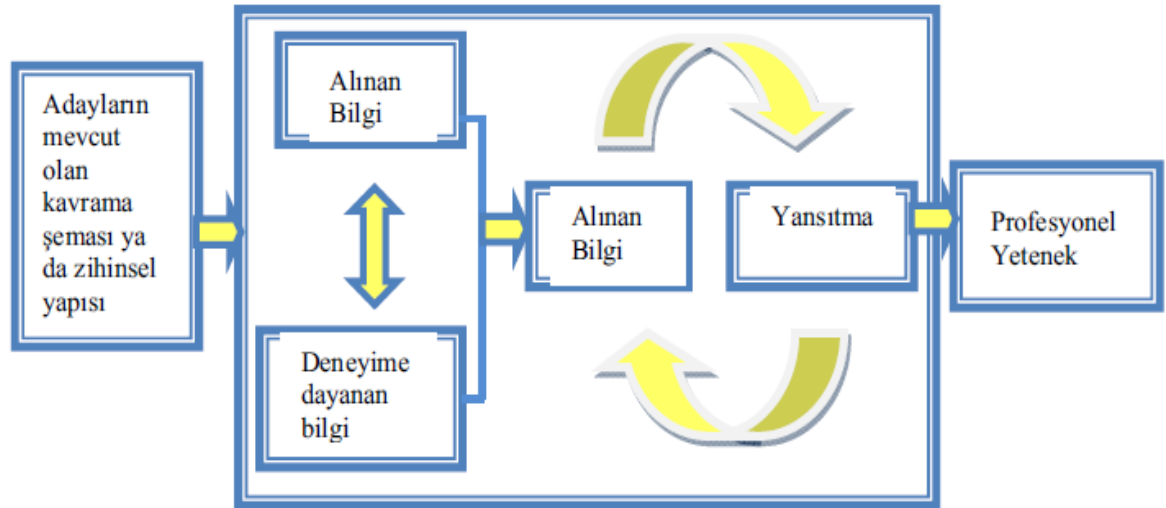
### 2.1.8.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları

Yansıtıcı uygulamanın amacı kişisel ve sosyal alanda öğrenmeyi artırmaktır. Bu nedenle yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirmek, yansıtıcı uygulamayı geliştirmek ve içselleştirmek için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünme öğrenilebilir. Öğretmen ve öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi öğrenebilmesi için eğitim sisteminin buna olanak sağlaması gerekir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 100). Yansıtıcı düşünme öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama ve karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştiren stratejilere yer vermektedir (Çubukçu, 2011, 307). Öğrencilerin ve Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için uygulayacağı etkinlikler ise kendisine en çok güven duymaları konusunda destek verecektir. Sonucunda öğrenci kendisi doğru soru sormayı öğrenirken, öğretmen de kendisini değerlendirmeye başlayabilir (Ünver, 2003, 19).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılan strateji ve tekniklerin ortak hedeflerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Barr ve diğerleri, 2006, 17, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 100-101).

- Hedeflenen amaca ulaşıp ulaşılmadığını görmek için bir süreci gözden geçirme,
- Bakış açısı ve anlayışınızın geliştirilmesi,
- Öğrenmeyi somutlaştırmak ve hayatımızdaki her olay için öğrenme döngüsünü tamamlama,
- Bir olaya daha düşünülmüş cevaplar verme,
- Kendinize ve eylemlerinize değer katma,
- Acemilikten uzmanlığa geçmek için bunları kullanma.

Şekil 10'da modelde de görüldüğü gibi birey bilgiyi alır deneyimleri ile özleştirir. Deneyime dayalı olan bilgisini geliştirir. Karşılıklı ilişki şeklinde de gözlenmektedir. Alınan bilgiyi yaşantıya yansıtılmaya çalışılır. Yansıtılan bilgi tekrar işlenmek üzere alınır. Bu süreçte karşılıklı olarak gözlenmektedir. En yüksek şekilde avantaj sağlama yansıtıcı modelin temelinde vardır. Bunun sonucunda profesyonel yetenekler ortaya çıkmaya başlar (Kerimgil, 2008, 45).



**Şekil 10: Yansıtıcı Düşünme Döngü**

Kaynak: Arslantaş, H. (2003). *Yansıtıcı Öğretme Genel Bir Bakış*. Eğitim Araştırmaları, 12(47).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde yardımcı olur. Örneğin, bu yaklaşımlar ile öğretmen, öğrencinin

öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgi edinebilir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir. Öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir. Öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmek için su yaklaşımlardan yararlanılabilir: Öğrenme Günlükleri/Logoları, Kavram Haritaları, Soru Sorma, Kendine Soru Sorma, Anlaşmalı Öğrenme, Kendini Değerlendirme, vb.(Demiralp, 2010, 50).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin zaman alacağını ve bunun bazı bilişsel, bağlamsal ve etiksel konulara bağlı olduğunu farkında olan öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için tasarlanmış olan çeşitli aktiviteler sunar (Brown, 1999, Akt; Tican, 2013, 40; Ünver, 2011, 140). Öğrencilerimizden yansıtıcı olmalarını istiyoruz. Fakat kendi uygulamalarımızda sınıfta neler yaptığımızı anlama ve bunu geliştirme yollarını araştırmıyoruz diyerek, öğretmenlerin önce kendilerinin yansıtıcı düşünerek model olmaları gerektiği bir çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir(Adler, 1993, Akt; Ünver, 2003, 42). Ünver'e (2003, 18-29) göre yansıtıcı düşünme geliştirici birçok teknik ve strateji belirtilmiş ve bu stratejiler altı başlık altında toplamıştır. Şekil 11'de yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımları gösterilmektedir.



**Şekil 11: Yansıtıcı Düşünmeyi geliştirme yaklaşımları**

**Kaynak:** Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Bu çalışmada Şekil 11’de olduğu gibi, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımları Öğrenme Yazıları-Günlükler (Learning Journal/Logo), Kavram haritaları (Concept Mapping), Soru Sorma (Questioning), Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning), Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning) ve Kendini Değerlendirme (Self Assesment) şeklinde aşağıda açıklanacaktır.

#### **2.1.8.5.1. Öğrenme Yazıları-Günlükler(Learning Journal/Logo)**

Öğrenme günlükleri/logoları için alan yazında birçok tanım yapılmaktadır. Öğrenme günlükleri/logoları, öğrencilerin kişisel sorularını, cevaplarını, duygularını, değişik görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ait bilgileri kaydettikleri araçlardır (Demiralp, 2010, 50; Ergen, 2014, 285; Ünver, 2011, 140). Öğrenme yazıları, öğrencilerin kendi çalışmaları sonucunda hazırladıkları ve sürece katıldıkları uygulamalar olduğundan bu durum onları mutlu eder ve kendilerine güvenmelerini sağlayarak ilerde daha iyi yazmaya yönlendirir (Güney, 2008, 43).

Bazı araştırmacılar günlüklerden “öğrenme kütükleri”, “diyalog günlükleri” veya “kişisel anlatımlar” olarak bahsetmektedirler. Bazıları ise bu ifadeleri birbirlerinin yerine kullanmaktadırlar Ayrıca, “günlük”, “yansıtıcı günlük”, “yansıtıcı yazı” birbirinin yerine kullanılmaktadır (Maarof, 2007, Akt; Tican, 2013, 41). Öğrenme yazıları, öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı, veya etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtımlar yer alır. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar (Ünver, 2003, 19).

Günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede uygun teknik olarak görülmektedir. Günlük yazma, öğrencilere öğretimsel yaşantılar üzerine yansıtımları için rehber olmaktadır. Öğretimsel yaşantılar ile ilgili yazma amaçları içerisinde öğrencinin daha keskin anlayışlarını geliştirdiği ve daha eleştirel biçimde düşünmesine yardım ettiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ders konularını tutarlı bir anlayışla yaşantılarında gerçekleştirerek somutlaştırmaktadırlar (Güney, 2008, 48).

Kayıt tutma sadece içsel olayların yazılmasından ibarettir. Bu şiir, rüyalar ya da hayaller, iç diyaloglar ve yapılan tanımlamalar biçiminde olabilmektedir. Bunların kayıt altına alınması öğrencinin stres yükünü azaltacaktır (Korkut, 2004, 104). Taggart ve

Wilson'a (2005, Tican, 2013, 43) göre günlükler yansıtıcı uygulamalara şu yararları sağlar:

- Bir ikilem yardımıyla analiz etme ve mantık yürütme,
- Gelişim ve yansıtmayı geliştirme,
- Öğretmenin eleştirel analizinde gelişmeyi destekleme,
- Eğitim psikolojisi ile pratik tecrübeler arasındaki ilişkilerin farkındalığını geliştirme,
- Sınıf içinde veya başka bir çalışma ortamında kişisel gelişim ve eylemler hakkında sistematik yansıtma,
- Yansıtıcı sorgulamayı uygulama,
- Ne öğrenildiğini yazmak sureti ile anlayış oluşturma,
- Geliştirilen anlayışı sınıf uygulaması ile bağlantılandırma.

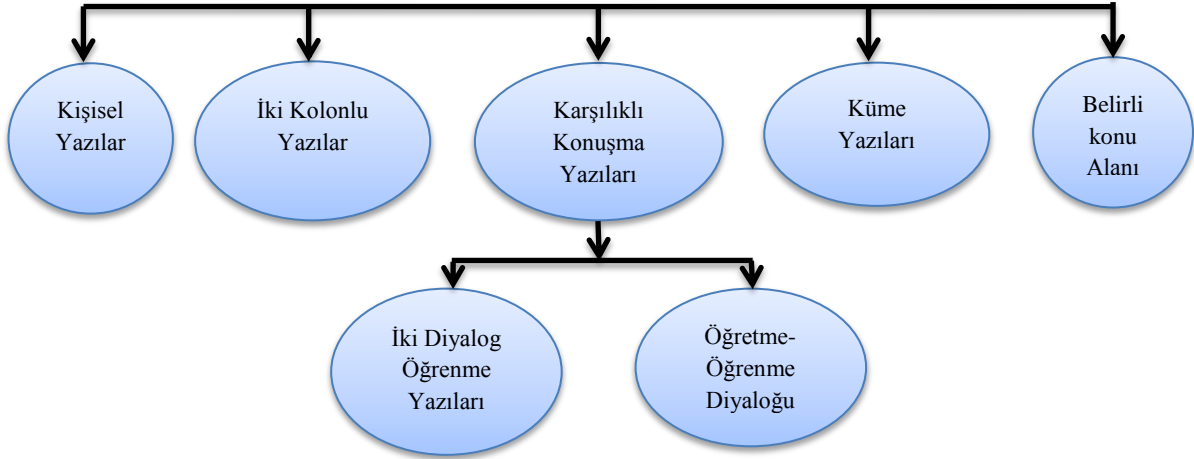
Öğretmen yetiştirme programlarında dört tür günlük kullanılmaktadır: Bunlar; diyalog günlüğü, cevap günlüğü, öğretme günlüğü, işbirlikçi/etkileşimsel grup günlüğüdür. Diyalog günlükleri ile kıyaslandıklarında cevap ve öğretme günlüklerinin öğretmen adaylarına yansıtma sürecinde daha fazla sorumluluk yüklediği görülmektedir. Çünkü onlar kişinin kendini anlaması ve yansıtıcılığın geliştirilmesi ile sonuçlanan kişisel-diyalog gerçekleştirmektedirler. İşbirlikçi/etkileşimsel grup günlüğünde ise, öğretmen adayları tarafından yaratılan grup dinamikleri ve sinerjiye odaklanır ve onların kendi aralarında fikirler üretip paylaşma yoluyla öğrenmek için sorumluluk almalarını gerekli kılar (Lee, 2008, Akt; Tican, 2013, 42). Günlük etkinliklerinden oluşan yazılar ya da bilgi ve çalışma etkinliklerinin kaydedildiği yazılar olarak anlaşılmalıdır. Bu yazılar Öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmasını kapsar. Öğrenme günlükleri/logoları iki amaca hizmet eder (Demiralp, 2010, 51): a) Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşüncelerin kaydedilmesi, b) Yazma sürecinin kendisinin, öğrenmenin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olması.

Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını basit şekilde tanımlamak ve anlatmaktansa, öğrenmelerinin bakış açılarını belirleme, analiz etme ve yansıtmayı içerir. Aşağıdaki sorular öğrenme kayıtları tutulmasında öğrencilere yardımcı olması için kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 85);

- Bugün sınıfta ne yaptım?

- Ne öğrendim?
- Neyi ilginç buldum?
- Ne öğrendiğimle ilgili ne tür sorulara sahibim?
- Bugünkü dersin amacı neydi?
- Önceki fikirlere ne tür bağlantılar yaptım?

Değişik amaçlar için kullanılacak farklı öğrenme yazısı türleri bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Ünver, 2003, 19). Bunlar Şekil 12’de gösterilmiştir. Şekil 12’de de görüldüğü gibi öğrenme yazısı türleri kişisel Yazılar, iki kolonlu yazılar, küme sınıf yazıları, belirli konu alanı yazıları ve karşılıklı konuşma yazılarıdır. Karşılıklı konuşma yazıları da ikiye ayrılarak; ikili diyalog öğrenme yazıları ve öğretme-öğrenme diyalogu yazıları olarak sınıflandırılmıştır.



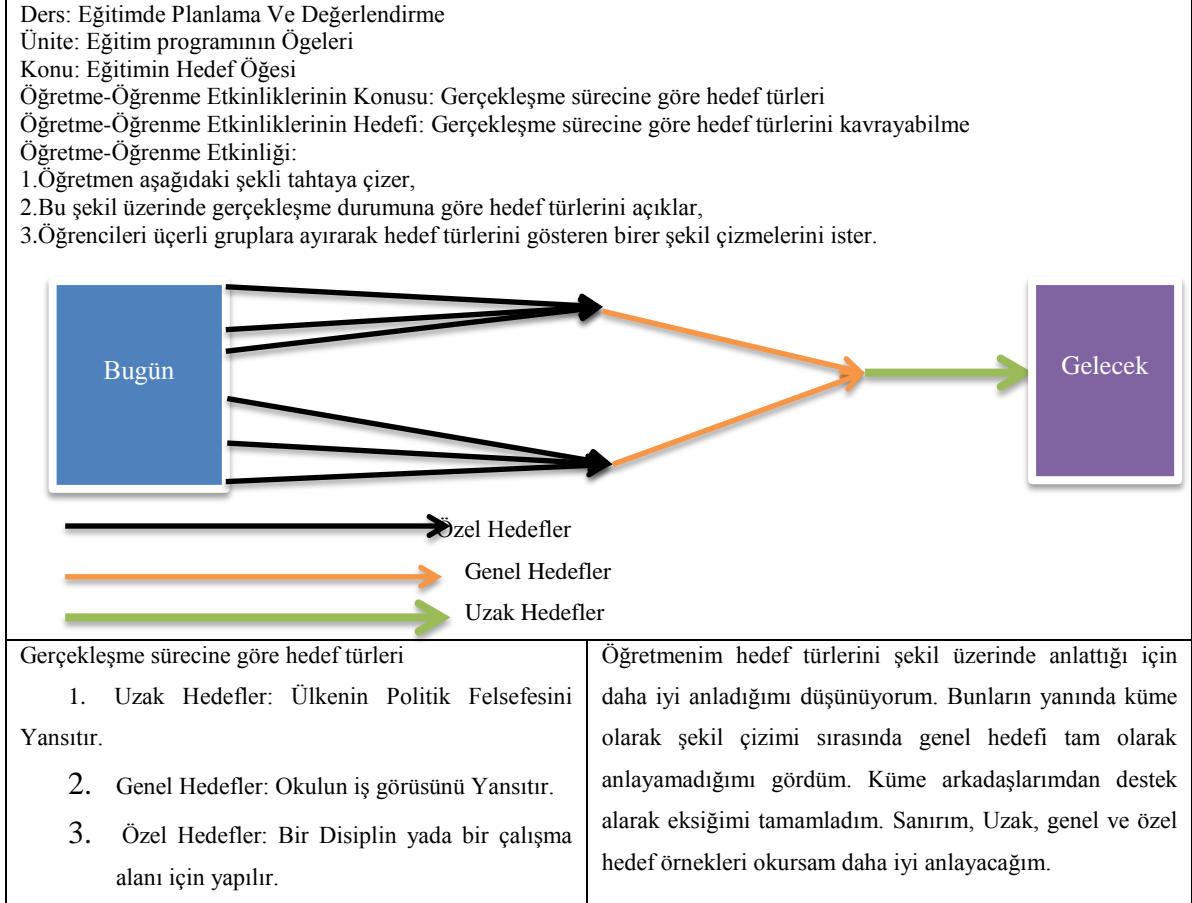
**Şekil 12: Öğrenme Yazısı Çeşitleri**

Kaynak: Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı Düşünme*. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öğrenme günlükleri/logoları konusunda öğrencilerden sağlıklı dönütler almak için nasıl bir yol izleneceği öğrencileri anlatılmalı ve sonuçların öğrencilerle paylaşılarak, yaptıkları işlemin ne kadar önemli olduğu hissi uyandırılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme tecrübelerini özetledikleri bu öğrenme yazısı türleri açıklanacaktır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 114).

- **Kişisel Yazılar:** Bu yazılar öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tüm tepkilerini/yansımalarını içermektedir. Tüm alanlarda kullanılabilir. Fakat kişisel yazılar özel olduğundan sadece öğrencilerin veya uygulayıcının isteği doğrultusunda paylaşılabilir.

- **İki Kolonlu Yazılar:** Bu yazılar iki amaçla kullanılmaktadır. Birincisi öğrenme içeriğini ve yöntemini kayı altına almak ve ikincisi öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tepkilerini ve yansıtılmalarını kayıt altına almaktır (Ünver, 2003, 20). Şekil 13'te bir öğrencinin öğretme-öğrenme etkinliğine ilişkin iki kolonlu öğrenme yazısı örneği gösterilmiştir.



### Şekil 13: İki Kolonlu Öğrenme Yazısı Örneği

**Kaynak:** Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- **Karşılıklı Konuşma (diyalog) Yazıları:** Bunlar iki ya da daha çok kişi arasında geçen konuşmaların yazıya alındığı çalışmalardır (Ünver, 2003, 22). İkili diyalog öğrenme yazıları ve öğretme- öğrenme diyalogu olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. İkili diyalog öğrenme yazısında öğrenciler kendi öğrenme yazılarına ilişkin iletişim kurarlar. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme yazılarını değiştirerek okuması anlamlandırması söz konusudur (Ünver, 2011, 141). Öğretme- öğrenme diyalogunda ise öğretmen öğrencilerin yazılarını inceleyerek cevaplar yazar. Öğrenciyle öğretmen arasındaki soru cevap iletişiminin yazılı olarak yapıldığı yazılardır (Ünver, 2003, 22).

- **Küme Sınıf Yazıları:** Bu yazılar küme ya da sınıfın belirli etkinliklerine ilişkin fikirlerini yansıtmak için kullanılır. Bu yazılar büyük kâğıtlara veya bir kitaba yazılabilir. Bu şekilde çalışmaların sınıf ortamında paylaşılması esastır (Ünver, 2011, 141).

- **Belirli Konu Alanı Yazıları:** Bu yazıların özelliği sadece belirli bir konu alanı (edebiyat, matematik vb.) için uygulanmasıdır. Bu yazılar konu alanının çeşidine göre farklılık gösterir. Öğretmen ve öğrenciler bu alanda yansıtıcı yazmaya başlamadan önce kendilerine; “Ne gördüm, Ne duydum ve Ne öğrendim..... Konusunda Ne yapabiliyorum?” gibi sorular sormalıdır (Howley, 2000, Akt; Ünver, 2003, 22).

Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenmeleri üzerine daha kalıcı etki bırakmada, karar verme yetisine sahip olmalarında ve yansıtıcı düşünebilmelerinde faydalı bir yaklaşımdır. Öğrenme günlükleri/logoları, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanabilecek düşünme becerisini geliştiren bir eylemdir. Öğretmenler bu eylemden öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlamak istiyorlarsa öğrencilere günlük tutma işleminin nasıl yapılacağını iyice açıklamalı ve öğretmelidir. Günlük tutma işlemi, öğretmenin belirlediği zamanda ya da öğrencinin ihtiyaç duyduğu anlarda, gün içinde ya da haftada bir gibi farklı zamanlarda yapılabilir. (Demiralp, 2010, 52).

#### **2.1.8.5.2. Kavram haritaları (Concept Mapping)**

Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini gösteren somut şekillerdir (Çubukçu, 2011, 308). Kavram haritası 1970’li yılların sonuna doğru Joseph Novak tarafından ortaya atılmış olup temelini Ausubel’e (1978) göre Anlamli Öğrenme teorisinden almaktadır (Çatalkaya, 2005, 36).

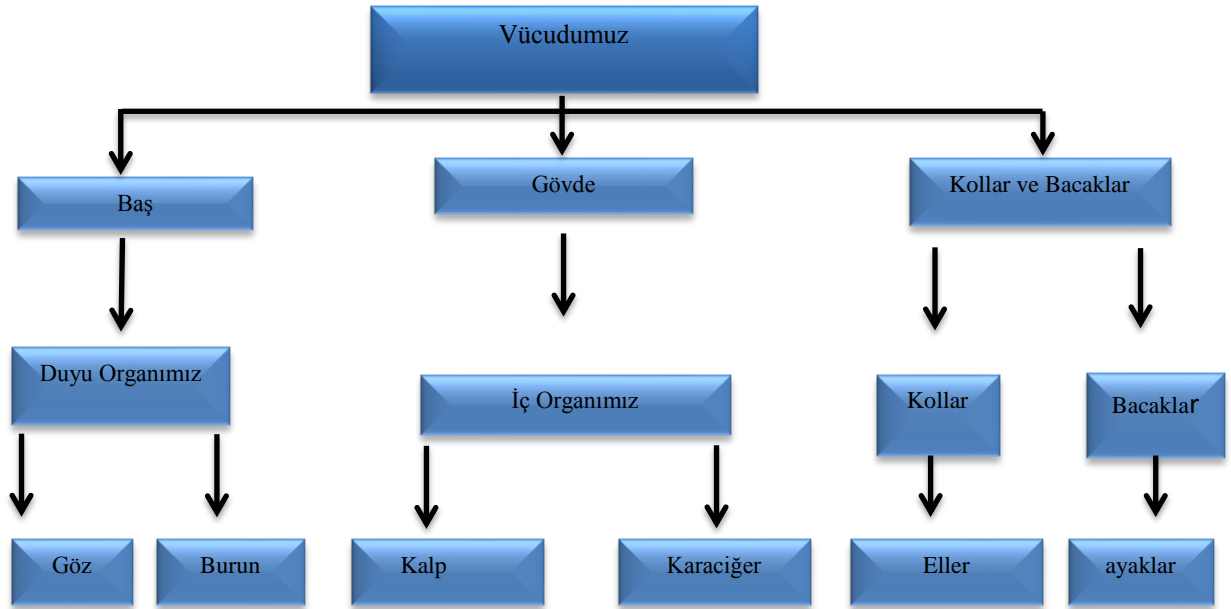
Öğrenen kavram haritalarında öğrenen sadece ana düşünce ve kavramları saptamakla kalmamakta, diğer kavramlarla olan ilişkilerini ve düşünce örüntülerini de ortaya koymaktadır. Bu haritalar neyin bilinip bilinmediğini ve neyin yanlış anlaşılıp anlaşılmadığını gösterir (Ergen, 2014, 285). Zihin haritalarıyla kavram haritaları aynı doğrudur ve aynı işlem basamakları izlenerek hazırlanmaktadır. Aralarındaki tek fark; kavram haritalarının doğrusal, zihin haritalarının daha evrensel olarak hazırlanmasıdır.

Kavram haritaları, fikirlere işaret eden metottur. Kavram haritası yöntemini diğerlerinden farklılığı, fikirlerin görsel olarak elde edilebilir olmasıdır. Fakat kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütünlerdir. Öğrenmeyi belirgin biçimde artırır. Farklı öğrenme şekiller ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara öne çıkartır. (Çetin, 2015).



Öğrenciler kavram haritası çizerken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göreceklərini, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşüneceklerini, kavramı nasıl öğrendiklerini gözleyeceklerini ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapacaklardır (Ünver (2003, Akt; Demiralp, 2010, 53). Kavram haritaları, öğrenci merkezli, öğrenci aktif yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder. Öğrenciler okul yılları süresince, kavram haritaları oluşturmayı öğrendikçe kavramları ayrı ayrı ve kopuk düşünmekten çok kavramlar arasında bağlantılar kurmaya çalışacaklardır (Çetin, 2015).

Şekil 14’de vücudumuz kavramıyla ilgili ilişkilendirilen bir kavram haritası örneği gösterilmektedir.



**Şekil 14: Kavram Haritası Örneği**

Kaynak: Sanemoğlu, N., Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu*. Ankara: MEB. Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

#### **2.1.8.5.3. Soru Sorma (Questioning)**

Soru, eğitim-öğretim ortamında en sık kullanılan araçlardan biridir. Öğrenci açısından konuyu irdelemeye; öğretmen açısından öğrencinin konuyu özümsemesine, farklı noktaları görmesine, düşünme sınırlarını genişletmesine yarar (Ergüven, 2011, 29). Eğitimde sorular öğretme- öğrenme sürecinin önemli unsurlarından biridir. Soru sorma, merak uyandırması, ilgiyi çekmesi ve düşünme becerilerini geliştirmesi açısından eğitimde kullanılmaktadır (Çubukçu, 2011, 308). Öğrencilere yöneltilen sorular üst düzey düşünme

becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Bunun içinde öğrencilere gerekli olanaklar sağlanmalıdır (Ünver, 2011, 142).

Soru sormanın birçok nedeni vardır. Bunlardan biri; öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Öğrencilerin birbirleriyle diyalog halinde olmaları ve birbirlerine sorular sormaları yansıtıcı düşünmeyi geliştirir. Bilgilerimiz soru sormanın sonucudur ve soru sorma önemli bir zihinsel araçtır (Postman, 1979, Akt; Yorulmaz, 2006, 36). Soru sormak düşünmenin göstergesidir. Düşünen öğrenci önceki bilgilerini, yenilerini öğrenmek için kullanır. Bu da yansıtıcı düşünmeyi geliştirmektedir (Ergüven, 2011, 30). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek sorular ders öncesi hazırlanmalı, amaçları farklı olan birbirinden değişik sorular seçilmeli ve bu sorular farklı bilişsel basamaklarda hazırlanmalıdır. Kısaca, soru sorma etkinliği bilinçli bir biçimde planlanmalı ve yürütülmelidir. Öğretmenler, aşağıdakilere benzer sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarabilirler (Kozan, 2007, 27).

- Bu görevi nasıl gerçekleştirdin - yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
- Bu yaklaşım - yöntemi vb. neden seçtin?
- Bu görevde takip ettiğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan ne gibi bir değişiklik yaparsın? Neden?

Öğretmen soru sormayı etkili olarak uygulamak için aşağıda belirtilen önerilere dikkat etmelidir (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Ünver, 2003, 24):

- Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır,
- Her sorunun belli bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır,
- Soruların hazırlanmasına derslerden önce başlanmalıdır,
- Belirli zaman dilimlerinde (yarıyıl, hafta sonu vb.) değişik sorular hazırlanmalıdır,
- Soruların her zaman anımsayıcı değil de tanımlama ve çözümlmeye dönük olmasına da özen gösterilmelidir,
- Öğrencilerin cevapları dikkatle dinlenmeli, üzerinde konuşulmalıdır. Yansımaların yapıldığı bu soruların cevaplarında nasıl yansıma yapılacağı da öğrencilere anlatılmalıdır,
- Öğrencilerin her fırsatta dikkatli dinlemeleri, düşünceleri ve ona göre cevap vermeleri istenmelidir,

- Öğrencilere sorulacak olan sorularda öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini de kullanmaları sağlanmalıdır,
- Sorunun sorulmasından sonra öğrencilerin bir süre düşünmeleri sağlanmalıdır,
- Aynı şekilde öğrencilerinde üst düzey düşünme becerilerini yansıtan sorular sormaları istenmelidir.

Yansıtıcı öğrenme ortamında sorulan soruların “açık uçlu sorular” olması gerektiğine dikkat çeken Wilson ve Jan (1993) öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimde açık ve karşılıklı olunması gerektiğini vurgulamıştır (Demiralp, 2010, 54).

#### **2.1.8.5.4. Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning)**

Kendine soru sorma yansıtıcı düşünmenin önemli stratejilerinden biridir. Bu adım öğrencinin daha önceki öğrenmeleri için plan ve yansıtma yapmasını imkân sağlar (Çubukçu, 2011, 308). Sorulan sorular ile öğrenciler, neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrendiklerine ve öğreneceklerine karar verirler (Ergen, 2014, 285).

Öğrenciler yaşantıları ile kendi öğrenme yetilerini geliştirmede soruları içselleştirir. Öğrencinin kendini izlemesi, kendi uygulamalarının kendisi tarafından denetiminin yapılması anlamına da gelmektedir. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunurlar. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksikliklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini ölçme ve değerlendirmelerini de sağlamaktadır (Ünver, 2003, 25).

Aşağıda öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örnekleri bulunmaktadır ( Wilson ve Jan, 1993, 77, akt; Ünver, 2003, 25):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye gereksinimim var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?

- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Yansıtıcı öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyeceklerdir. Bu sorular n yaşantılarını zenginleştiren, onları başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir. Bu, öğrencilerin daha geniş bağlamda yeteneklerini keşfetmesi için ortam hazırlamalarını sağlayacaktır (Demiralp, 2010, 54).

#### **2.1.8.5.5. Anlaşmalı Öğrenme(Negotiated Learning)**

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları açısından önemlidir. Ayrıca anlaşmalı öğrenme ile öğrenciler iş birliği ve grupla çalışma becerilerini geliştirebilir, kendilerini değerlendirme fırsatı bulurlar (Ersözlü, 2008, 65). Anlaşma tüm sınıf veya küme ile yapılmaktadır. Anlaşmalı öğrenme öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılmasını ifade eder (Ergen, 2014, 285).

Eğitimciler anlaşmalı öğrenme ile bağlantılı kararlarda öğrencilerin ilgisine gereksinim duyarlar. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler olmasında öğretmen ile öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak anlaşmalı öğrenmeyi görmek mümkündür. Öğrenciler öğretmenin rehberliği ile, Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceği ile ilgili kararlara verebilirler. Öğretmenlerin anlaşma sırasındaki konuşması aşağıdaki şekillerde düzenlenebilir (Yorulmaz, 2006, 50):

- Öğretmen ve öğrenciler eğitim öğretim yılının başında, istenen sınıf kurallarını ve davranışlarını kendi aralarında görüşebilirler,
  - Bireysel çalışma ihtiyaçlarını kendi aralarında görüşebilirler,
  - Küçük gruplar: Her bir grup başarılması istenen çalışmaları ya da grup içindeki rolleri kendi aralarında görüşebilirler,
  - Öğretmen ve akranlar: Öğretmenler, eğitim programlarını içermiş olan kaynaklar, yöntemler ve içerik üzerine bazı zamanlarda, aileler ve meslektaşlarıyla görüşmeye ihtiyaç duyarlar.

Anlaşma yapılacak duruma karar vermede şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993, 59-60, Akt, Demiralp, 2010, 55 ):

- Anlaşılacak konuyu tanımlamak ve sunmak,

- Öncelikli konuları sınıfça beraber değerlendirmek,
- Öğrencileri çift olarak çalışmaya teşvik etmek ve uygun çözüme birlikte karar vermek,
- Her bir grubun hazırladığı kararlar listesini tüm sınıfla duyurmak ve paylaşmak,
- Bu kararların her birini tartışmak ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme birlikte karar vermek.

Aşağıda Tablo 9’da bir öğrenci kümesinin yapabileceği anlaşma belgesi örneği verilmiştir (Ünver, 2003, 29):

**Tablo 9: Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Belgesi**

..... <i>kümesi olarak çalışırken aşağıdaki ilkelere uygun davranacağız:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küme toplantılarına belirlenen zamanda gelme,</li> <li>• Küme çalışmalarında sorumluluk almaya istekli olma,</li> <li>• Alınan sorumluluğu yerine getirme,</li> <li>• Kümenin öteki üyelerine yapılan etkinliklere ilişkin bilgi verme,</li> <li>• Kümenin öteki üyelerinin çalışmalarına yardımcı olma,</li> <li>• Kümenin öteki üyelerinin görüşlerine saygı gösterme,</li> <li>• Kümenin öteki üyelerinden gelebilecek eleştirilerine açık olma,</li> </ul>			
		..... Kümesinin üyeleri	Tarih
Ad Soyad	Ad Soyad	Ad Soyad	Ad Soyad
İmza	İmza	İmza	İmza

Kaynak: Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yapılan anlaşmaları öğrenci uyguladığında:

- Farklı hız, seviye ve görevde çalışırlar,
- Anlaşmalı ortak amaç üzerine odaklanırlar,
- Bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmektedir (Wilson ve Jan, 1993, 61, Akt; Yorulmaz, 2006, 38).

#### **2.1.8.5.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment)**

Yansıtıcı düşünme öz değerlendirme yapma sürecidir (Wilson ve Jan (1993, Akt; Demiralp, 2010, 55). Öğretmenler yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için kendisinin ve çevresinin kendisini değerlendirmesine fırsat vermelidir. Kendi öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini kontrol altına almış olacaktır (Yorulmaz, 2006, 39). Bu kendini değerlendirme sürecinde öğrenci kendini geliştirecek, değerlendirecek ve güdüleyecektir. Öğretmen ise bu süreçte öğrenci ile işbirliği yapacak ve ona rehber olacaktır (Ergen, 2014, 286).

Kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme becerisi gibi öğrenme uygulamalarını da teşvik etmek, öğrenmeyle ilgili tanı koymak ve iyileştirmeyi sağlamak, profesyonel olarak geliştirilmiş bir öğrenme faaliyetini geliştirmek, geniş bir yelpazede öğrenmeyi pekiştirmek, önceki öğrenmelerin ortaya çıkarılması için başlangıç olarak başarıları gözden geçirmek, kendini tanımak ve daha iyi anlamak için gerçekleştirilen değerlendirmenin bir farklı bir ifadesidir (Boud, 2003, 17-21).

Yaratıcı öğretmenler öğrencileri kendisini ve birbirini değerlendirme etkinliğine katmaya çalışırlar (Worthern, 1993, Akt; Ünver, 2003, 30). Öğrenci kendini değerlendirirken aşağıda belirtilen şu ilkelere uymalıdır:

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyabilme,
- Kendini değerlendirirken tarafsız, dürüst ve gerçekçi olabilmeli,
- Çevresiyle kendisi ile ilgili fikirler üzerinde konuşabilmeli,
- Kendi davranışlarını iyi öğrenci davranışlarıyla karşılaştırabilme ve sorgulayabilme,
- Kendini değerlendirmeye başlamadan buna hazırlık yapma (Hancock ve Settle, 1990, Akt; Ünver, 2011, 143-144).

#### **2.1.8.5.7. Yansıtıcı Tartışma**

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan birisi de sınıf tartışmalarıdır. Bu tartışmalarda öğrenciler birbirlerinin hatalarını, yanlışlarını bularak birbirlerine uyarıda bulunurlar (Çubukçu, 2011, 310). Bu amaçla yapılan tartışmalar olgun düşünmeye ve esnek olmaya da yardımcı olacaktır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtmayı gerektirecek sorular sormaları desteklenmelidir (Ünver, 2003, 145-146). Tartışma, öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel

becerilerin kazandırılmasında önemli olan bir yaklaşımdır (Erginer, 2000, 175).Yansıtıcı bir tartışmada öğretmen öğrencilerden, kanıtlarını açıklamalarını ve bilgilerinin anlamı ve geçerliliğine ilişkin su soruları yanıtlamalarını ister (Shermis, 1992, 45, Akt; Demiralp, 2010, 56):

- Bunu herkes aynı biçimde mi anlamaktadır?
- Bunu nasıl algılıyorsun?
- Bu anlayışın kaynağı nedir?
- Bu ne kadar doğru, geçerli, ne kadar anlaşılır?
- Şimdi söylediğin bir olgu mudur?
- Bir olgu değilse bir kavram mı?
- Bir kuramın parçası mıdır?

Tartışmanın amacına ulaşması için etkili bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Tartışma yaklaşımı Jacobsen'da diğer yaklaşımların kazandıramadığı sayısız fayda sağlamaktadır (Bilen, 2002, 91, Akt; Yorulmaz, 2006, 42). Bunları şöyle ifade etmek mümkündür:

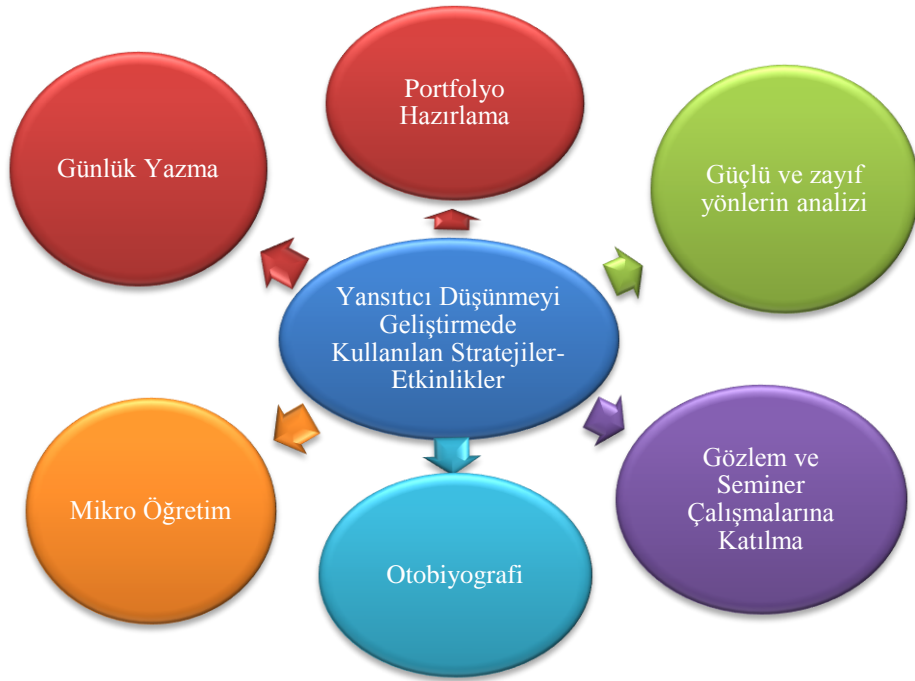
- Liderlik becerisini geliştirmektedir,
- Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır,
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar,
- Etkili dinleme özelliğini geliştirir,
- Çelişkileri uzlaştırır.
- Yorumlama becerisini geliştirir.
- Bireysel öğrenme gücü kazandırır.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırmaktadır.

#### **2.1.8.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler**

Fritts yansıtıcı düşünmenin kendiliğinden gelişigüzel etkinlikler yoluyla geliştirilemeyeceğini, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için çeşitli etkinlik ve stratejilere ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir (Fritts, 1989, 67 akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101). Bu uygulamanın amacı kişisel ve örgütsel bazda öğrenmeyi arttırmaktır. (York-Barr ve diğerleri 2006, 17). Bu açıdan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici birçok eğitim programları, teknik ve strateji bulunmaktadır (Brookfield, 1995, 96, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101).Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren metotları; kendimizi tanımamızı sağlayan, kendimizi

öğrencilerimizin gözünden görebilmemizi sağlayan, işbirliği yaratan ve literatürden faydalanmamızı sağlayan yöntemler şeklinde sınıflandırmıştır.

Bunlar; eylem araştırması, profesyonel koç, mentorlük, formal kurs ve hizmet içi eğitim programları, meslektaş gözlemi, vaka incelemesi, rol model, yazma ve not alma, yansıtma günlüğü, öğrenci öğrenme günlükleri, doküman içerik analizi, port folyo, öğrenme denetimleri, izlenme(shadowing), kritik tecrübe, video kaydı, ses kaydı, kişisel gelişim planlaması, görüşme-mülakat, metafor, portreleme, rüyalar, otobiyografiler, güçlü ve zayıf yönlerin analizi, profesyonel kişilik testi, prova yapma şeklinde sıralanmaktadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 100-128; Çubukçu, 2011, 308-309; Genç ve Şahin, 2014, 285; Tican, 2013, 41; Ünver, 2011, 145-147). Şekil 15’de yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlik strateji ve yaklaşımlardan bazıları gösterilmiş daha sonra bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.



**Şekil 15: Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler**

Kaynak: Güney, (2008). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.



### 2.1.8.6.1. Portfolyo Hazırlama (Öğrenci Gelişim Dosyası)

Portfolyo, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren araçlardan biridir (Ünver, 2011, 146). Öğrencilerin yansıtma araçlarını geliştiren ve güçlendiren en önemli araçlardan birisi olan portfolyo; öğrencilere iş birliği içinde çalışma imkânı ve kendi kendini değerlendirme fırsatı tanır (Demiralp, 2010, 57). Portfolyoya eklenecek dokümanlar; öğretmenin felsefesi, güçlü ve zayıf yönleri, öğretim hedefleri, ders planı, sınavlar, öğrenci değerlendirmesi, öğrenci başarı göstergeleri ve meslektaş gözlemlerinden oluşmaktadır (York-Barr ve diğerleri, 2006, 99). Öğrenci ürün dosyalarının hazırlanması esnasında öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi de gelişme gösterdiği gibi öğrenciler de kendi öğrenmelerini yansıtarak onları nasıl geliştirebilecekleri konusunda farklı çözüm yolları aramaya başlarlar (Çepni, 2012, 269-271). Portfolyo çalışmaları geleneksel biriktirme dosyalarından farklıdır. Bir gelişim dosyası, öğrenci tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamlanan projeleriyle ilgili olarak yansıtma yapma, eski ürünleri için gözden geçirme ve üzerinde değerlendirmeler yapma imkânı sağlar. Portfolyo öğrencinin güçlü yanlarını tespit etmek gelecek ile ilgili gelişim ve eğitim hedeflerine ilerlemesini takip etmek ve göstermek amacıyla yapılmaktadır (Ünver, 2011, 146).

Amerika Birleşik Devletleri Colorado Üniversitesi'nde öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada yansıtma aracı olarak portfolyo kullanılmış ve bu süreçte öğretmen adaylarının gelişmeler gösterdikleri, sınıfta yapılan uygulamaları daha net hatırlayabildikleri ve bu sayede deneyimlerini daha sistematik inceleyebildikleri gözlenmiştir. Bunun sonucunda teorik bilginin uygulamaya aktarılmasında verimli sonuçlar alınmıştır (Borko ve diğerleri, 1999 akt. Güney, 2008, 52). Portfolyonun avantajları aşağıdaki gibidir:

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama,
- Öğretmen öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi belirlemesi.
- Öğretmen öğrencinin gelişimiyle ilgili daha geniş ve detaylı bir değerlendirme olanağı elde eder,
- Uygulamaların devamlı olarak gözden geçirilme gereksiniminin olması,
- Uygulama, öğrenci ve okullar ile ilgili bilgi toplamaya istekli olma,
- Öğrenciye kendi öğrenmelerinde önemli bir sorumluluk alma imkânı sağlar,
- Öğrenciye kendi öğrenmesini ve ilerlemesini izleme imkânı sağlar,

- Öğretmene de kendi mesleki alanda ilerlemelerini değerlendirme imkânı sunar (Ünver, 2011, 146; Tan, 2012, 405- 406).

#### **2.1.1.8.6.2. Mikro Öğretim**

Mikro-öğretim ilk defa 1960 yılında ABD’ de Stanford üniversitesinde öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğretmen adaylarına yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konusunda farklı ve yeni olanaklar sunar ve öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Mikro öğretim, teorik ve pratik bilgiler arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme özelliğine sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel öğretmen eğitimine tepki olarak doğmuştur (Sevim, 2013, 304; Akalın, 2005, 12; Meşe, 2012, 224).

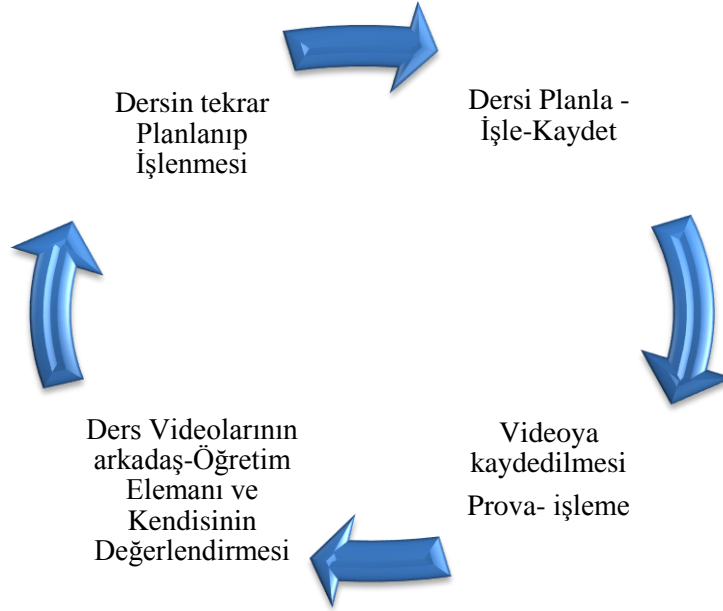
Mikro öğretim meslek hayatında öğretmenlerin kendilerini eleştirel bir gözle izlemeleri için fırsat sunmaktadır. Sınıf içi faaliyetlerini video bantta kaydedip daha sonra bunları meslektaşlarıyla izleyebilmesi gerekmektedir. Arkadaşlarından gelecek eleştirilere de açık olmalı ve bu eleştirilerin kendi yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunacağına inanmalıdır (Ergin ve Birol, 2000, 178).

Mikro öğretimin, temelde Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına dayandığı görülmektedir. Mikro öğretim öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme imkânı sağlamaktadır (Bandura, 1982, Akt; Güney, 2008, 13). Aynı zamanda kişiler kendi davranışlarındaki eksiklikleri ve yanlışlıkları, pozitif ve negatif yönleri izleyerek daha objektif değerlendirme imkânı bulabilmektedirler.

Mikro öğretim en genel anlamı ile öğretim becerilerinin belli şekillerde sınırlandırılarak öğretilmeye çalışılması ve bunun sonunda analizinin yapılması olanağını veren uygulamalı bir yöntemdir. Orlich ve diğerlerine (1985, 149)’ne göre ise mikro öğretim, öğretme örneklerinin küçültülmüş bir şekli olup, küçük öğretim ünitelerinin öğretilmesine yönelik bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir hedef izlenmektedir (Küçükahmet, 2004, 101). Mikro öğretimin amacı genellikle birkaç dakika süren kısa ünitelerin öğretiminde aday öğretmenlere tecrübe kazandırmasıdır. Bu pratik ve tecrübe kazandırma aşamasında adayların aşağıdaki yeterlikleri geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlemek mümkündür (Tok, 2012, 185):

- Öğretimi planlama ve örgütleme,
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurma,
- Öğretimde materyalleri hazırlama ve kullanma,
- Öğrenci katılımını sağlayan teknikleri kullanma,
- Son olarak öğretimi değerlendirme.

Mikro öğretim özellikle öğretmen yetiştirme de kullanılan, öğretmenlik uygulamalarında sistemli bir şekilde gelişme ve yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Meşe, 2012, 224). Bu yöntemde kullanılan görüntülü kayıt sisteminin avantajı adayların kendilerini izleyerek kendi öğretimini objektif bir şekilde değerlendirebilmesidir (Tok, 2012, 185). Şekil 16'da mikro öğretimin aşamaları gösterilmiştir.



**Şekil 16: Mikro Öğretimin Aşamaları**

Kaynak: Meşe, T. (2012). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Data Yayınları.

Mikro öğretim tekniğinin yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Karmaşık beceriler küçük beceriler halinde öğrenilebilir,
- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır,
- Adayların kendilerine güvenmelerini sağlar,
- Mikro öğretim yöntemi uygulanması ile öğretim programı kontrol altına alınabilir,
- Belli hedeflerin gerçekleşmesini ön plana çıkartır,

- Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır, Öğretmenlerin kendilerinde eksi ve artı yönleri görmelerini sağlar,
- Sınırlı kaynaklarla daha geniş, daha denetimli deney yapma imkânı verir (Meşe, 2012; Küçükahmet, 2004 102).

Öğretmen eğitiminde yansıtmanın yerleşmesi ve gelişmesi için öğretmen adaylarının yaşantılarını zenginleştiren bir uygulama olarak mikro öğretim yönteminin kullanılması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir (Yorulmaz, 2006, 44). Mikro öğretim sürecinde öğretmen ve öğretmen adaylarının birbirlerini eleştirmeleri ve yine video kayıtlarla kendi davranışları görmeleri yansıtıcı düşünmelerine daha çok katkı sağlayacaktır (Ünver, 2003, 54).

### **2.1.8.6.3. Otobiyografi**

Otobiyografi yazma çalışmaları öğretmen yetiştiriciler tarafından öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ile ilgili kabullenilmiş teorileri ortaya çıkarmak için onları geçmişlerine bakmaya yönlendiren bir anlatım stratejisidir. Bir öğretmen adayının anlatımında ortaya çıkan eğitim algısı hayatı boyunca benimsemiş olduğu inançlardan, niyetlerden, yorumlamalardan ve etkileşimlerden kaynaklanmaktadır. Bir otobiyografi referans çerçevesi, uygulamacılara yaşanan tecrübeler anlam vermede ve bu tecrübeler içinde yer alan güdülemelere mantıksal olarak tepki vermeye yardımcı olur (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

Otobiyograflerin kullanımı:

- Yeni düşünce alanları açmak suretiyle niteliksel araştırmayı geliştirir,
- Öğretim programı ve eğitim reformu için bir araç sağlar,
- Eğitim politikası ve uygulama çalışmalarında temel oluşturmaya yardımcı olur,
- Uygulamacıları güçlendirir ve özgürleştirir,
- Kişisel ve mesleki gelişimin öznel bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

### **2.1.8.6.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma**

Öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapmaktadır. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılmaktadır. Bu gözlenen konular not alınarak staj dönüşünde ya da bir sonraki seminer dersinde ilgili öğretim üyesiyle ve

akranlarıyla tartışılır. Öğretmenler inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu süreçlerde kazanmaktadırlar (Yorulmaz, 2006, 48).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleklerini ifade ederken katıldıkları kurs, sertifika programı, hizmet içi eğitimler dolaylı yoldan yansıtıcı düşünme ve uygulamalarında katalizör görevi görebilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 107).

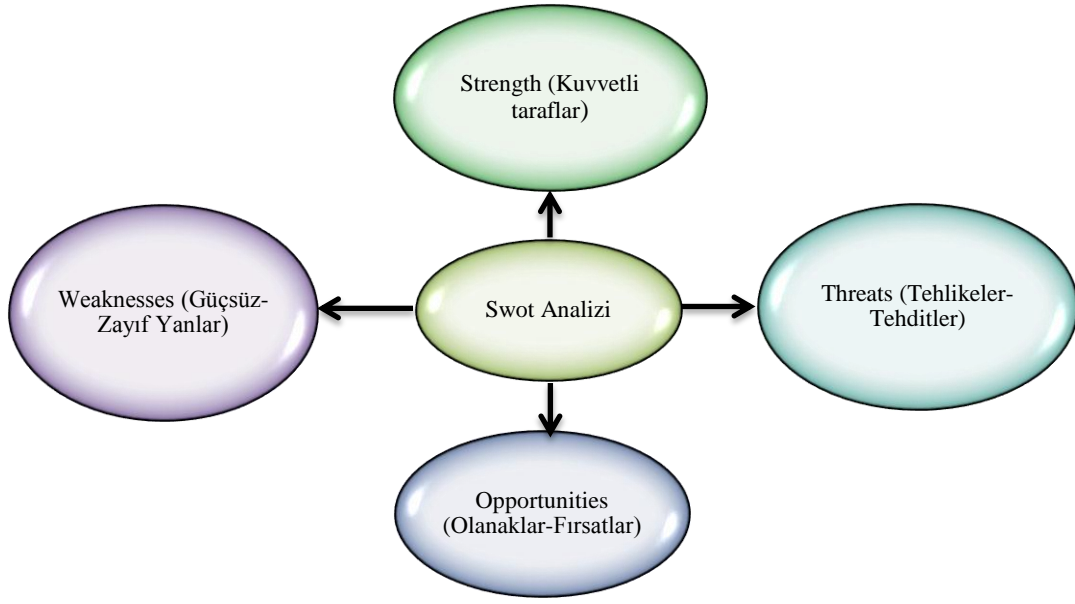
Donald Schon'ın belirttiği gibi uygulama tamamlandıktan sonra hareketlerimiz ve düşüncelerimiz üzerine yansıtma tanımı ile özleşmektedir (Nottingham, 1998, 75, Akt; Yorulmaz, 2006, 49).

#### **2.1.8.6.5. Güçlü ve zayıf yönlerin analizi**

Bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, kendilerini öğretmen, öğrenci lider ya da yönetici olarak değerlendirirken çok büyük avantajlar sağlamaktadır. Bu durum onların farkındalıklarını artırırken, karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127). SWOT kısaltması İngilizce Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Türkçe kaynaklarda SWOT yerine bu İngilizce ifadelerin Türkçe karşılıkları olan Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehdit kelimelerinin baş harflerinin birleşiminden oluşan GZFT kısaltması kullanılabilir. SWOT Analizi açılımındaki kelimelerden de anlaşılacağı üzere organizasyonun güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditleri analiz eden bir stratejik planlama metodudur. Organizasyon için belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleştirilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek olan iç ve dış faktörlerin belirlenmesini sağlamaktadır (stratejikyonetim.org, 2015).

SWOT analizi düşünmeyi derinleştirme, olayları ve durumları ayrıntılı bir biçimde inceleme gibi özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak görülmektedir (Moon, 1999, Akt. Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127).

Şekil 17' de güçlü ve zayıf yönlerin analizi (Swot Analizi) gösterilmektedir.



Şekil 17: Güçlü ve zayıf yönlerin analizi (Swot Analizi)

#### 2.1.8.6.6. Eylem Araştırması

Taggart ve Wilson'da (2005, 189) eylem araştırması uygulayıcılarda beceriler geliştirme, öğretme ve öğrenmeye yönelik özelliklerin değerlendirilmesi ve öğretimde ve öğrenmede gelişmeyi güçlendiren ve sistematik tecrübe sağlayan sorgulama temelli kişisel izleme (self-monitoring) süreci olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırması, kişinin kendi öğretim uygulamasının belirli bir yönü ile ilgili olarak gerçekleştirmiş olduğu derinlemesine sorgulamadır.

Öğretmen adaylarına kendi uygulamaları ile ilgili olarak kendi okullarında araştırma yürütme konusunda yardım edilir. Bu türden araştırmalara, eylem araştırması adı verilmektedir. Öğretmenler öğrenmenin şartlarını geliştirmek için ne yaptıkları hakkında ve sınıflarında neler olup bittiği hakkında yansıtma yaparlar. Genellikle, problem çözme stratejileri kullanılır. Öğretmen adaylarına ele almak istedikleri problemleri tanımlama ve yeniden tanımlama konusunda yardım edilir (Tican, 2013, 49). Öğretmenlerin eylem araştırmalarında aşağıdaki sorulara cevap bulmaları gerekmektedir (Elliott, 1993, Akt; Ünver, 2003, 52):

- Ne tür veriler toplanacak?
- Bu veriler nasıl toplanacak?
- Verileri kim toplayacak?
- Veri toplama tekniklerinden hangileri kullanılacak?

- Bu verileri nasıl ve ne şekilde düzenleyeceğiz?
- Veriler toplandıktan sonra nasıl ve ne şekilde çözümlenecek?

Öğretmenler bu soruları sormaya başladıklarında yansıtıcı düşünme sürecini başlatmış olurlar. Yine eylem araştırmalarında eğitim sisteminde ki problemlerin ortaya çıkarılmasında bu soruların sürekli olarak sorulması gerekmektedir (Ünver, 2003, 53). Eylem araştırmalarında bireylerin uygulamaları hakkında bilgi edinmelerini sağlayıp, eksikliklerinin farkına varmalarını ve yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine geçişi sağlama amacı vardır(Lytle ve Cochra-Smith, 1994, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 102). Araştırmacı bu amaçla özellikle öğretmenlerin işbirliği halinde olmaları bir zorunluluktur. Bu işbirliği esnasında kendi eğitim felsefelerini tanıma ve eleştirme imkânı bulurlar ve uygulamalarına ilişkin görüş alış verişinde bulunurlar. Bu durum onların yansıtıcı düşüncelerini uyarmaktadır (Ünver, 2003, 53).

Eylem araştırmalarının önemini e aşağıdaki maddeler halinde sıralamak mümkündür:

- Belirli pedagojik uygulamaların gelişmesinde,
- Okulda sorgulama kültürünün oluşmasında,
- Öğretime ve öğretim sürecine verilen önemin artmasında,
- Öğretim sürecinde model, strateji ve tekniklerin kullanım çeşitliliğinin artmasında,
- Teori ve uygulama arasındaki boşluğun anlamlandırılmasında büyük rol oynamaktadır (Taggert ve Wilson, 2005, 190).

Vaiyavutjamai ve diğerleri'nin yapmış oldukları bir araştırmada, Eğitim Fakültesindeki farklı bölümlerden dokuz öğretmen kendileri arasında ve lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir eylem araştırması başlatmışlardır. Çalışma şunları amaçlamaktadır: (a) öğretmenlerin işbirlikli araştırma yürütme yönünde kendi yetilerini geliştirmek; (b) öğrenciler arasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici aktiviteler geliştirmek ve uygulamak ve (c) proje aktivitelerinin öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Etkin yansıtıcı düşünmeye katkı sağlamış olan altı tane öğretim aktivitesi tanımlanmıştır. Yaratıcı görevler, seminer, öğrenme kaynakları, grup süreçleri, davet edilmiş konuşmacılar ve problem ortaya atma ve çözmedir. Analizler öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin önemli oranda geliştiğini oraya koymuştur (Tican, 2013, 49).

Eylem araştırmaları uygulama süreci altı temel basamaktan oluşmaktadır (Taggert ve Wilson, 2005, 190):

- Problemin belirlenmesi,

- Ana soru ve konuya odaklanması,
- Amaç ve hedeflere karar verme,
- Araştırmayı izleyecek teknikleri belirleme,
- Var olan uygulamalara eklenmesi ve uyarlanması; ileri araştırma.

Eylem araştırmasının süreci yansıtıcı düşünme modeliyle de bu açıdan paralellik göstermektedir (Tican, 2013, 36).

#### **2.1.8.6.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar**

Tartışma yöntemi; dinleme, sorgulama, fikir alış-verişi ve bir konuyu değerlendirme gibi etkinlikleri içerir. Öğrencilerin okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye iten anlaşılmayan konuların açıklanmasına yarayan bir yöntemdir (MEB, 2007, 69). Tartışma yöntemi, öğrencilerde düşünmeyi gerçekleştirmeye ve tutumlarını tekrar gözden geçirmeye teşvik eden yararlı bir yöntemdir (Partin, 1999, Akt; Tok, 2012, 167). Tartışma yönteminde öğretmen öğrencilerin konuyu nasıl kavradığını yardımcı olur (Özden, 1997, 137). Bu anlamda belirli bir amaca yönelik yapılan tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi uyarmaktadır (Ünver, 2003, 46). Tartışma yöntemi öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma ve iletişim kurma becerilerinin geliştirildiği bir yöntemdir (Meşe, 2012, 172; Özden, 1997, 139; Taşpınar, 2012). Yine Tartışma, öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Erginer, 2000, 175).

Tartışma iyi planlanmalı ve ilgili konu öğrencilerle paylaşılmalıdır. Tartışmanın öğrenciler tarafından yönetildiği tartışmalar olduğu gibi lidersiz yapılan tartışmalar da vardır (Akpınar, 2012, 221; Güney, 2008, 50). Fakat tartışma yöntemi daha çok öğrencinin derse etkin olarak katılacağı ve konunun niçinini ortaya koymaya yarayan bir yöntemdir (MEB, 2007, 69).

Yansıtıcı tartışmalar öğrencilerin uygulamalarında benzerlik ve farklılıkları görmeleri açısından çok yararlıdır. Amaçlı tartışmalar ile öğrenciler birbirlerinin uygulamaları hakkında yapıcı eleştiriler yapmakta, birbirlerinin yanlışlıklarını düzeltmekte, doğru yaptıkları etkinlikleri ise, pekiştirmektedirler (Sünbül ve Kurnaz, 2012, 291-322). Amaçlı tartışma yapılmakta iken, öğretmen adayları ve öğretmenler, yansıtma yapmalarını gerektirecek sorular sormaları için desteklenmelidir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini özgür bir şekilde söyleyebilecekleri bir ortam yaratılmalı ve görüşlerine gerekli saygı gösterilmelidir (Ünver, 2011, 146).



Yansıtıcı bir tartışmada öğretmen öğrencilerden yöneltmelerini, kanıtlarını açıklamalarını ve bilgilerinin anlamı ve geçerliliğine ilişkin şu soruları cevaplamalarını isterler (Shermis, 1992, 45, Akt; Demiralp, 2010, 56):

- Bunu herkes aynı biçimde mi anlar?
- Bunu nasıl algılıyorsun?
- Bu anlayışın kaynağı nedir?
- Bu ne kadar doğru, geçerli, çağdaş, anlaşılır?
- Simdi söylediğin bir olgu mudur?
- Bir olgu değilse bir kavram mı?
- Bir kuramın parçası mı?

Bağcıoğlu ve Ünver'in (1999) yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamalarından sonra her hafta ortalama iki üç ders saati boyunca toplantılar düzenlendi. Bu toplantılarda öğretmen adayları, uygulama derslerindeki performansları hakkında tartıştı. Bu araştırmanın sonunda toplantıya katılan öğretmen adaylarının birbirlerini değerlendirirken yanlış ve eksiklerini beraber gördükleri ve onları düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmeler ile öğretmen adaylarını olumlu yanlarını görerek, bu çalışmanın öğretim becerilerini geliştirmelerine yararlı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca adayların başkalarını eleştirirken kendilerini de aynı şekilde eleştirdikleri görülmüştür (Ünver, 2003, 46-47). Tartışmanın birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunları:

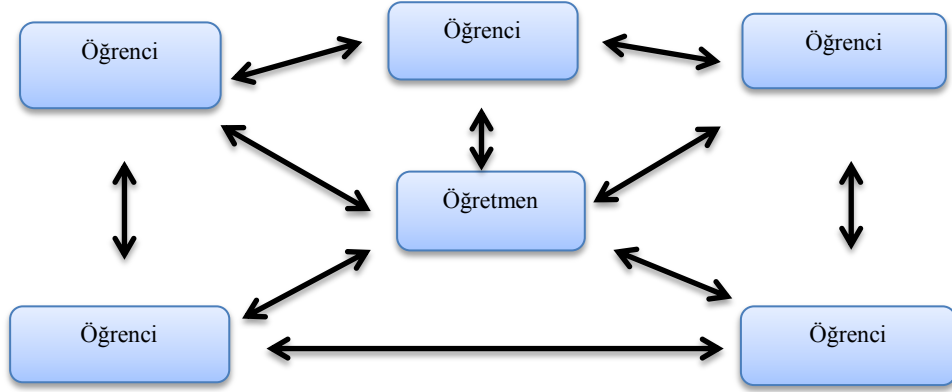
- Büyük grup tartışması,
- Küçük grup tartışması, olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür (Akpınar, 2012, 224).

Öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri kavramlar ve öğretim deneyimleri sırasında yaşadıkları etkileşimler ile ilgili sorular sorulması tartışılması yansıtıcı davranışlar kazandırılabilir. Öğretmen adayları, konulara ilişkin sorular hazırlarlar. Akran işbirliği olan bu etkileşimlerle, yansıtıcı davranışlar oluşturulabilir (Tican, 2010, 45).

Tartışma yönteminin birçok faydası bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Özden, 1997, 139): Öğrencilere kendilerini ifade etme şansı tanıdığı için kalıcı öğrenmeye yardımcı olur,

- Öğrencilerde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur,
- Öğrencilere aynı konularda başkalarının görüşlerini öğrenme ve karşılık verme fırsatı verir,
- Sınıf ortamında kendini rahatça ifade etme fırsatının verilmesini sağlar,

- Başkalarının fikirlerine saygılı olma imkânı verir,
- Konuları tekrarlama, kavrama ve bilgilerin hayattaki pratik karşılığını ortaya koymada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Şekil 18’de tartışma yöntemi modeli gösterilmiş, tartışmada gruplar arasındaki ilişkiler ifade edilmiştir.



**Şekil 18: Tartışma Yöntemi Modeli**

Kaynak: Meşe, T. (2012). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Data Yayınları.

#### 2.1.8.7. Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi

Yansıtıcı düşünme, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirmektedir. Eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir. Çünkü şüphesiz ki öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesinde eğitim programının etkisi büyüktür. Bu yüzden eğitim programının öğeleri yansıtıcı düşünme ile ilişkilendirilerek şekilde düzenlenmelidir (Demiralp, 2010, 59).

Henderson’a (1996) göre yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ile yaratıcı sorun çözme etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 287):

*“Türk Milli Eğitim Sisteminin amacı: Atatürk İlke İnkılaplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanını yetiştirmektir”* (MEB, 2007, 2).

Yansıtma becerisi üst düzey bilişsel bir düşünme beceridir. Kazanılması zaman alır ve özel programlara gereksinim duymaktadır (Altınok, 2002, 69). Yansıtıcı düşünmenin öğretilmesinde bireyin öğrenme/öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz

durumları ortaya çıkarıp, çözmeye çalışması önemlidir. Öğrenme ve öğretme yaşantılarının etkililiği üzerinde çalışan öğrenci veya öğretmen düşünmeye başlayacak ve probleme çözüm üretmeye çalışacaktır (Akpınar, 2012, 136).

Bu açıdan Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarında belirtilen niteliklerde bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmen yetiştirme de önemli bir yere sahiptir. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimindeki yeri bu açıdan çok önemlidir. Geleceğin öğretmenlerinin daha nitelikli olabilmeleri için, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırılmalıdır (Tican, 2010, 37). Yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenler, öğretim yöntemleri üzerine bilgi geliştirmeyi sadece üniversite, akademisyen, araştırma ve geliştirme merkezlerinin içerisinde değil, kendi fikir, değer, tecrübe ve teorilerini de bu sürece dâhil ederler (Zeichner ve Liston 1996, 5).

Yansıtıcı düşünmenin iki paradigması olan geleneksel ve bağımsız yansıtıcı öğrenmenin özelliklerinin karşılaştırılmasında fayda vardır. Geleneksel yaklaşımda öğretmen bilgi verici, sıkı kurallar koyan, öğrenci ise pasif alıcı konumundadır. Ancak yansıtıcı öğrenmede öğretmen kolaylaştırıcı öğrenci ise aktif alıcı durumundadır. Sorgulama vardır. Bilgiyi keşfetme vardır (Wilson ve Jan, 1993, 7, Akt; Kerimgil, 2008, 42). Bu özellikler Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10: Geleneksel ve Bağımsız Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri**

Karşılaştırma Alanı	Geleneksel	Bağımsız-Yansıtıcı
Başlangıç Noktası	Bilgi transferi	Öğrenci yeterli ve yetersizlikleri
Amaç	Değişim	Gelişme Sorumluluğu Duyan Öğrenci
Öğrencinin Rolü	Pasif Alıcı	Aktif Karar Alıcı
Öğretmenin Rolü	Bilgi Verici	Kolaylaştırıcı
Öğrenme	Sıkı Kurallar Koyar	Risk Almayı Destekler
Ortam	Öğretmen Belirler	İşbirlikçi Gruplar Belirler
Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişim	Öğretmen Yanlışları Düzeltir	İki Yönlü, Pozitif Ve Özeldir
Sorgulama Yaklaşımı	Kapalı Sorular	Açık Sorular
Dönüt	Cevabın Doğruluğuna bakar	Cesaretlendirir, Över, Teşvik eder,
Yapı	Zamana ve Rutinlere Bağlıdır	Esnek ve Öğrenci Katılımlıdır

Kaynak: Kerimgil, S. (2008). Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, eğitim programlarının önemli bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Çünkü bu açıdan yansıtma; öğretmenlerin hedeflerine, hedeflerinin niçin önemli olduğuna ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına nasıl yardımcı

olacaklarına ilişkin açık kararlar almalarını sağlar. Dikkatli bir şekilde planlanma olmadan gerçekleştirilen yansıtma süreci belirsiz ve karanlık olacaktır ( Ünver, 2011, 144). Yansıtıcı öğretimin dikkatlice planlanması ve etkili bir biçimde uygulanması gereklidir. Yansıtıcı öğretimde planlama; eğitim programının amaçlar ışığında, sınıfın yapısı, öğrencilerin yapısı ve ortamına göre düzenlenir. Yansıtıcı öğrenme ortamında, sınıf iklimi ve işbirlikli çalışmalar oldukça önemlidir (Ersözlü, 2008, 68).

Yansıtıcı düşünmede Program içeriğinin düzenlenmesinde sürekli yenilenen bilgileri sınıfta öğretmek imkânsız olduğundan, okulda ve okul dışında öğrencilere bu bilgileri kontrol altına alacak temel becerileri öğretmek hedeflenmektedir. İçerik hazırlanırken kuramdan çok öğrenme-öğretme süreçleri de göz önüne alınarak uygulama çalışmalarına daha çok yer verilmelidir (Demiralp, 2010, 60).

Pollard'a (1999) göre yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim sürecinin açıklanmasında Şekil'19'da gösterilen yansıtıcı öğretim süreci döngüsünü kullanmıştır (Çubukçu, 2011, 311).

Şekil 19'da gösterilen yansıtıcı öğretim süreci ile ilgili döngüye göre öğretmen ilk aşamada bir plan ile planını nasıl uygulanacağına dair bir hazırlık yapar. Daha sonra ise hazırladığı planı uygulamaya koyar. Yansıtma işte bu aşamadan sonra başlamaktadır. Öğretmenin gözlem yapması, kendi uygulamaları ile ilgili veriler toplaması, öğrencilerine ait verilerin toplanması duygu ve düşüncelerine dikkat edilesi ile bu verilerin analiz edilmesi yorumlanması kararlar almasını sağlar. Tüm bu yapılanlar öğretmenin sınıfı, süreci ve etkinliklerini gözden geçirmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu süreç daima yansıtma halinde döngüsel olarak devam edecektir (Çubukçu, 2011, 311).



**Şekil 19: Yansıtıcı Öğretim Süreci**

Kaynak: Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yansıtıcı öğretimin bazı temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır.

Yansıtıcı Öğretim:

- Uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesini gerektirmektedir.
- Döngüsel bir süreçte meydana gelir ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli izlemelerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini gerektirir.

• Öğretimde yüksek standartları ve sürekli gelişimi desteklemek için sınıf araştırmaları yöntemlerinde yeterli olmayı gerektirir.

- Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
- Yansıtıcı öğretimde, öğretmenin araştırma yöntemleri konusunda bildikleri de önemlidir.

• Profesyonel öğrenmeyi ve meslektaşlarla diyalog kurmayı, işbirliği yapmayı artırır.

- Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkinliklerini yaratıcı bir biçimde düzenlemesini gerektirmektedir (Pollard, 2005, 14-15, Akt; Ersöz, 2008, 67).

*“Belirli öğretim becerileriyle donanımlı öğretmenler eğitici davranış ve materyallerini bugünün çok çeşitli öğrenci nüfusuna hitap edecek şekilde uyarlamakta hazırlıksız yakalanmışlardır. Bu durum ise düşük öğrenci başarısı ve öğretimde düş kırıklığına yol açmıştır. Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adayının karşılaşabileceği her öğrenci tipine ve her duruma hitap edememektedir. Öğretmen adaylarına genel pedagojik ilke ve uygulamalar ve bu ilke ve uygulamaları uyarlayacak stratejiler sağlanmalıdır. Öğretmenin direk olarak sınıf ortamında bulunması öğretimin karmaşıklığını kavramasını sağlar ki bunu dışarıdan bir araştırmacının edinmesi imkânsızdır. Yansıtıcı düşünmenin edinimiyle öğretmenin ders işleme ve öğretim metotları da değişiklik gösterecektir. Eğitim politikaları ve öğretimdeki yeni trendlerle öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları zaman içinde büyük değişiklikler göstermiştir. Örneğin geleneksel okulda öğretmen tartışma ortamı yaratmaya çalışırdı ve sınıftaki tartışmanın miktarı sınıfın kalite göstergesiydi. “Bu konuda ne düşünüyorsunuz?, “Sizin fikriniz nedir?” şeklinde sorular öğretmenler tarafından sıkça sorulan sorular idi. Daha eski modelde ise öğretmen bir konuda öğrencinin bilgisini ölçmek üzere, “1976’ da ne oldu?” gibi, sorular sorardı” (Bakıoğlu ve Dalgıç, 2014, 29)*

Yansıtıcı öğrenmede öğrenci merkeze alınmaktadır. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir problem çözme yaklaşımı olduğu için sınıf ortamında problem çözmeye dayalı etkinlik ve konular ele alınabilir. Sınıf ortamında seçilen problemler öğrencinin günlük yaşamıyla ve okulda yaptığı etkinliklerle ilişkili olmalıdır. Öğrenci problem çözme ile ilgili düşüncelerini çevresiyle paylaşabilmelidir. Öğrenme ortamı ilginç ve eğlenceli duruma getirilmelidir (Demiralp, 2010, 61).

Yine yansıtıcı öğretme sürecinde öğrencinin öğreneceği bilgi üzerine düşünmesi ve bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapması gerekliliği vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin eğitimde kullanılmasıyla eylemlerini ve yaşadıklarını sorgulayan, çevresiyle etkileşim halinde sürekli öğrenen öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Dalgıç, 2011, 58). Yansıtıcı öğretim, gelişimi ve ilerlemeyi esas alan bir anlayışı temel almaktadır.

York-Barr ve diğerleri 'ne (2006, 15) göre öğrenme/öğretme sürecinde yansıtıcı uygulamanın yararları şöyle sıralanmıştır:

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve yeni roller üstlenen eğitimcilere yol gösterme.
- Tecrübeli eğitimcilere sürekli öğrenme fırsatı sağlama,
- Teori ve uygulama arasında köprü kurma,
- Çoklu bakış açılarını göz önünde tutma,
- Üretken (olumlu) bir çatışma ortamı yaratma,
- Hemen harekete geçebilme bilgisi sağlama,
- İç içe geçmiş biçimlendirici değerlendirme sağlama,
- Kültürel yeterlik gelişimi sağlama,
- Rol ve kimlik anlayışı geliştirme,
- Bireysel ve toplu etkinlik sağlama,
- Çalışanlar arasındaki bağları güçlendirme,
- Daha güçlü profesyonellik ve ifade geliştirme,
- Dıştan gelen yaptırımlarda azalmadır,

Bugün yansıtıcı öğretimin sınıflarımızda uygulanması hem öğrencilerimizin hem de öğretmenlerimizin düşünme ve kendi farkındalık becerilerinin gelişmesinin sağlanmasında zorunlu hale gelmiştir (Ersözlü, 2008, 70).

### 2.18.7.1.Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü

Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen bir öğretim sürecinde öğrenciler seçilmiş problem durumlarıyla karşı karşıya getirilmeli ve öğrendikleri kurumsal bilgileri uygulamaya aktarmaları sağlanmalıdır. Yeni problem alanları ve uygulamalarla karşılaşan öğrenciler, soru sormaya, araştırmaya, tartışmaya, eylemleri üzerinde durarak bu eylemleri sorgulama ve organize edebilecek yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebileceklerdir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 290).

Bu nedenle yansıtıcı düşünme, eğitim sahasında geniş bir uygulama alanında bulunmaktadır. Özellikle, öğrencilerdeki kritik düşünme yeteneklerini cesaretlendirerek geliştirdiği için, eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi gittikçe artış göstermektedir. Fakat eğitim literatüründe, yansıtıcı düşünmenin bilinmesiyle pratiğe geçirilmesi arasındaki boşluk da göz ardı edilemez (Scanlan ve Chernomas, 1997, 1138, Akt; Aslan, 2009, 27).

Yansıtıcı düşünme aynı zamanda eğitici bir deney metodu olduğu için yansıtıcı düşünmenin okulda kazanılması önemli görülmektedir. Bu nedenle öğrenme öğretme sürecinde sorulan ilk soru: “Yansıtıcı düşünme nasıl öğretilmelidir?” olmalıdır. Bu soru ise öğrenme - öğretme sürecinde öğrencinin düşünmesi, çalışmasını planlaması, yanlışlarını anlaması ve düzeltmesi için yeteneklerine uygun çevre ve etkinlikler sağlanmasıyla cevaplanabilir (Saylan, 1991, 133). Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler (gelişim dosyası değerlendirmesi, eylem araştırması vb.) uzun süren etkinliklerdendir. Öğretmen ve öğrencilerin haftalık toplam ders saatlerinin çok olması ve bir yarıyıl içinde çok sayıda dersin okutulması yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin haftalık ders saatlerinin çok olmaması ve bir yarıyıldaki eğitim programına gereğinden çok sayıda ders alınmamasına özen gösterilmelidir (Ünver, 2003, 42). Yansıtıcı düşünmeyi öğrenme ve uygulama da yine; programların yoğun olması, yansıtıcı düşünme sürecinin de geniş zaman alması gibi sebeplerden dolayı zorlaşmaktadır. Ancak yararları göz önünde tutulduğunda bu düşünme tarzının öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Aslan, 2009, 31).

Yansıtıcı düşünme etkinlikleri sırasında öğrenenler aktif olurlar. Sınıf içerisindeki aktivitelerinde, öğretmeni ve arkadaşlarıyla sosyal etkileşim halindedirler. Öğretmenin strateji modellemesini dikkatlice izler, karşılaştığı sorunları ortaya koymada çekinmez, özgürce fikirlerini açıklayabilirler (Ersözlü, 2008, 72). Uygulayıcıların yansıtıcı düşünmeyi gösterdikleri birkaç yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar:

- Sözel yansıtımlar,

- Drama/müzik alanında yansıtımlar,
- Görsel Sunum yansıtımlarıdır.

Yansıtıcı düşünmeyi göstermek yazılı olabileceği gibi sözel veya beden dili ile de gösterilebilir. Öğrenciler sözel olarak yansıtmaya anahtar sorular ya da açık uçlu sorularla yönlendirilebilirler. Yine öğrenme yaşantılarını yansıtmak için mimik ve jestler ile rol oynama ve drama etkinlikleri kullanılabilir. Drama etkinliklerinde müzikal çalışmalar yapılabileceği gibi, müzik aletleri tek başına da çalınabilir. Yansıtıcı düşünmeyi görsel olarak yansıtmak için birçok materyal kullanılabilir. Bunlardan gazeteler, karalama kâğıdı, dergi ve dergi resimleri örnek olarak verilebilir ( Ünver, 2003, 40). Yansıtıcı düşünmenin öğrenilmesi yolunda birçok engelle karşılaşılabilir. (Ergen, 2014, 285)' göre, yansıtıcı öğrenme sürecinde öğrencilerin cevaplaması gereken bazı sorular vardır. Bu soruları aşağıda gösterildiği gibi sıralamak mümkündür:

- Bu derste öğrendiğiniz en temel sayılabilecek üç nokta nedir?
- Bu dersten sonra neleri yapmaya veya yapmamaya karar verdiniz?
- Bu dersten sonra sürekli olarak nelerin üzerinde yoğunlaştınız?
- Bu dersin bitiminde aklınıza hangi sorular takıldı?
- Dersin işlenişinde cevabının verilmediği soruların olduğunu düşünüyor musunuz?
- Bu dersin işlenişinde neleri öğrenmiş olmayı istersiniz?

Yansıtıcı düşünen öğrenci, öğrenme öncesinde konuya yönelik kendi amacını belirler. Öğrenme yaşantılarını en verimli şekilde geçirir. Kendisi ve çevresiyle ilgili yansıtımlarda bulunur. Son olarak da kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme yaşantılarını geçirirken yaptıklarını değerlendirir. Yansıtıcı düşünme amaçlarını ve eylem planını ortaya koymasını, çalışma ve düzenleme becerilerini geliştirmesini sağlar. Öğrencilerin öğrenmeleriyle aktif olarak meşgul olmaları, fikirleri ve düşünceleri onların yeniden düşünmelerini ve konuyu anladıklarını daha iyi ifade edebilme imkânı sağlayacaktır (Ersözlü, 2008, 73; Yıldırım, 2013, 57).

#### **2.1.8.7.2.Yansıtıcı Düşünmede Öğretmenin Rolü**

Yansıtıcı öğretim, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Dolapçioğlu, 2007; Kozan, 2007, Akt; Cengiz, 2014, 19). Bu nedenle Yansıtıcı düşünme olumlu duygular oluşturma ve geliştirmeyi amaçlayarak



öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını sağlar. Yansıtıcı düşünme yoluyla öğrenciler deneyimleri üzerinde düşünür, yaptıklarının farkına varır ve böylece deneyimleri yoluyla öğrenirler (Cengiz, 2014, 20). Williams ve Grudnoff'e (2011) göre yansıtma, öğretmenlerin uygulamalarını kendi öğretimlerini geliştirme amacı ile ele aldıkları ve analiz ettikleri bir süreç olarak tanımlanır (Tican, 2013, 37).

Yansıtıcı öğretmenler:

- Her bir öğrencisinin hem eğitim ihtiyaçlarına hem de duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilen,
- Kişisel amaç ve eylemleri sorgulayan ve düzenli olarak öğretim amaç, metot ve materyallerini gözden geçirirler (Norton, 1997: 401; Akt; Aslan, 2009, 32).

Yansıtıcı öğretmenler öğretimlerini sürekli ve amaçlı olarak düşünürler. Eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirerek değerlendirirler. Eleştiriye açıktırlar. Yani görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere açıktırlar. Öğrencilerinin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinimlerinin sorumluluğunu alırlar. Problemleri mesleki anlayışlarını değiştirmek ve geliştirmek için kullanırlar (Ünver, 2003, 14).

Yansıtıcı uygulamaları planlamak için Wilson ve Jan, altı basamaktan oluşan bir etkinlik tasarımı önermiştir (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Cengiz, 2014, 22). Aşağıda bu tasarıma ait her bir basamak ve basamağın amacı sunulmuştur.

- *Hazırlık Aşaması*: Bu basamağın amacı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini tespit etmek, sonraki basamakları planlamak için çizilecek yolu belirlemek ve öğrencilerin temel etkinliğe hazır olmalarını sağlamaktır.
- *Temel Odaklanma Deneyimi*: Bu basamağın amacı bazı öğrencilerin başlangıçta sordukları sorulara cevap vermek, öğrencilerin konu ile ilgili farklı sorular üretmelerini sağlamak, konuya ilgi çekmek ve öğretmen ve öğrencilerin bilgilerini genişleteceği ortak bir deneyim yaşamalarını sağlamaktır.
- *Verileri Organize Etmek ve Sunmak*: Bu basamağın amacı öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi analiz etmelerini ve yorumlamalarını sağlamak ve elde edilen bilginin farklı şekillerde organize edilerek sunulmasını sağlamaktır.
- *Başka Etkinlikler ve Deneyimler*: Bu basamağın amacı konunun genişletilmesine fırsat sağlamak, konu ile ilgili daha fazla bilginin toplanmasını sağlamak ve öğrencilerin konu ile ilgili tartışmalarını sağlamaktır.

• *Yansıtma ve Eylem*: Bu bölüm etkinlik süresince gerçekleşmelidir. Bunun ile amaçlanan, elde edilen bilgi, beceri, değer veya tutumları pratikte uygulamak, gelecek deneyimleri planlamak ve yansıtıcı ve üst bilişsel davranışları izlemektir. Bu basamakta öğrenciler şu sorulardan yararlanabilirler:

- Konu ile ilgili öğrendiklerimi arkadaşlarımla nasıl paylaşabilirim?
- Ne öğrendim?
- Başka ne öğrenmeye ihtiyacım var?
- Öğrenme yöntemlerim ile ilgili ne öğrendim?
- Öğretmen Değerlendirmesi ve Planlama: Bu basamak süreç boyunca aktif

olmalıdır. Bu basamağın amacı öğretme ve öğrenme deneyimleri hakkında yansıtma yapmak, gelecek etkinliği planlamak ve yansıtıcı ve üstbilişsel davranışı izlemektir.

Yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmenler;

• Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu durum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan mutluluk duyarlar.

• Yansıtıcı düşünen öğretmenler, ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriye görmesine yardımcı olurlar.

• Yansıtıcı öğretmenler, sorunlarıyla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmak değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını geliştirmek için kullanırlar.

• Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtırlar.

• Açık fikirlidirler ve bu açık fikirlilik kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı, soru ve tepkilere karşı daima açık davranışlar ve alternatif çözümler üretmelerine neden olmaktadır.

• Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişimini ve buna bağlı gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutarlar (Norton, 1996, 405, Akt; Karadağ, 2010, 19).

Ovens yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin mesleki gelişim sürecinin bir ögesi olarak görmektedir (Ovens, 2000, Akt; Ünver, 2003, 15). Bu noktada öğretmenlerin; kendini başkalarının gördüğü gibi görmeye ve kendini onların yerine koymaya çalışma, kendi algılar ile başkalarının görüşlerinden çıkardığı düşünceler, duygular, kuşkular, korkular, iç görüler, üzüntüler ve sevinçleri kaydetmek için not tutma, uygulanmasına ilişkin kendi

değerleri ve amaçları ışığında eleştirel düşünme, görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğine, gelişiminin nasıl oluştuğuna ve kendini geliştirme kapasitesini nasıl kazandığına ilişkin farkındalığı artırmak için kayıtlarını gözden geçirme tutum ve becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Yansıtıcı düşünme, öğretmenin sistematik bir şekilde hareket etmesini ve sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini sağladığı için, öğretmenler için önemli bir düşünme becerisidir (Alp ve Taşkın, 2008, 311).

Öğretmenlerin bu amaçla öğretmenlik uygulamalarını öğrenmeye başladığı ilk zamanlardan itibaren üniversitede kendini geliştirme içerisinde olmalıdır. Öğretmen öğrenci için her zaman bir rol model olmuştur. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerileriyle donatılmış veya kendini bu alanda geliştirme içerisinde olan bir öğretmen veya öğretmen adayı çocuklara karşı devamlı olumlu davranışlarıyla örnek teşkil edecektir. Bu nedendir ki öğretmenler, okulu diploma alınan bir kurum olarak görmekten kaçınmalıdır. Yine kendi eğitimini üniversitenin bitmesiyle sınırlandırmamalı, öğrencileriyle birlikte birikimini çoğaltmalıdır. Mesleğiyle ilgili yayınlar, kitaplar ve makaleleri takip etmeli; değişen koşulların müfredata giren kısımlarından uzak kalmamalı; bilgilerini ve kendini yenilemeli; kültürel faaliyetler yaşamının bir parçası haline gelmelidir. Öğrencilerine örnek bir insan olarak onların da bilgi açısından ve kültürel açıdan donanımlı, yeteneklerinin farkında olup onları geliştiren, okuduğuyla hayatına kolaylık katan kişilikler olarak yetişmesini sağlamalıdır (Ergüven, 2011, 51).

### **2.1.9. Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme**

Girişimcilik, küreselleşen dünyada bilgi çağının en çok önem kazanan ve popülerleşen bir kavramdır. Özellikle son yıllarda ülkemizde de önemi gittikçe artan girişimcilik birçok disiplin tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Kavramı eğitim açısından ele aldığımızda girişimciyi şu şekilde betimlemek mümkündür. Değerli insan; “değer üretebilen”, yarattığı değerlerle insanları “mutlu edebilen” ve insan yaşamına “güzellikler” katabilen insandır. Dolayısıyla o insandan bir sokak süpürgecisi olunması istense: O, sokaklarını, Michaelengelo'nun resim yaptığı, Beethoven'in müzik bestelediği, Sheakspeare'in şiir yazdığı ve Koca Sinan'ın mimarlığı gibi süpürür sokaklarını. O sokaktan geçen her bir insan “kim süpürmüş buraları”, “burada işini çok iyi yapan birisi yaşıyormuş” der ve hayretler içinde seyrederek. İşte girişimci böyle bir insandır.

İşini profesyonelce yapmaya çalışan ve bu esnada bir değer yaratan insan olarak girişimcilik farklı olmayı ifade eden bir yaşam tarzıdır (Müftüoğlu ve Durukan 2004, 3).

Girişimcilik kökleri hayallere dayanan ve değerlerle sonuçlanan bir süreçtir. Başka bir ifadeyle hayalleri gerçeğe dönüştürmektir. İçerisinde hem düşünsellik ve hem eylem barındıran bu kavram, süreçlerindeki süreklilik sayesinde başarıyı elde etmektedir. İnsan hayatını kolaylaştıran her eylem içinde bir girişimcilik barındırır (Ürper, 2015, 3). Özellikle son dönemlerde toplumsal alanda ortaya çıkan hızlı değişim ve belirsizlikler girişimciliğin önemini daha çok artırmıştır.

Toplumsal, ekonomik, siyasal ve teknolojik alandaki gelişmeler ve belirsizlikler ortaya çıkan fırsat ve tehditlerin iyi algılanmasını ve buna bağlı olarak yeni fikirlerin üretilerek yeni ve faydalı imkân ve süreçlerin ortaya çıkarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada eğitimin temel dinamiklerinden olan öğretmenler de bu gelişmeler karşısında gelecek neslin inşasında üzerlerine düşen görevi yerine getirmeye çalışacaklardır. Eğitimde öğretmenlerin önyargılardan uzak yeni fikirler üretmeleri ve aniden ortaya çıkan belirsizlikler karşısında hızlı karar verebilmeleri girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Böylece bireylerde girişimcilik becerisini geliştirmekle, onlara geleceğe dair plan yapabilen ve planlarını amaca uygun ve etkili biçimde uygulayabilen bireyler haline getirmek mümkün olacaktır. Bu sayede günümüzün küreselleşen dünyasına uyum sağlayabilecek ve karmaşık iş yaşamında ayakta kalabilecek profilde bireyler yetişmesi sağlanmış olacaktır (Gömleksiz ve Kan, 2009).

MEB ( 2005 ), girişimcilik becerisini; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceriler" olarak, girişimciliği ise; empati kurma, insan ilişkilerine uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planlarını uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme gibi alt becerilerden oluşan temel bir beceri alanı olarak tanımlamıştır.

Dolayısıyla geleceğin öğretmenlerinin girişimcilik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Girişimcilik becerilerinin öğretmenlere kazandırılmasında birçok özelliğin yansıtıcı düşünme becerileriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen mesleki yeterlikleri incelendiğinde; öğretmen, toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için şartları en iyi şekilde değerlendirebilen, mükemmel ulaşma konusunda sürekli çalışan, bu yolda yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen,

toplumunun temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan (ön yargılardan uzak) bir kişi olmalıdır. Öğretmen İş birliğine açık, paylaşımcı ve empati kurabilen biri olmalıdır. Yaratıcılık, çağdaş bir öğretmenin en önemli özelliklerinden biridir. Zira zekâ ve kişilik özellikleri farklı, değişik sosyo kültürel ortamlarda yetişmiş öğrencileri eğitmek, onları öğrenme için cesaretlendirmek ve desteklemek öğretmenin büyük ölçüde yaratıcılığını kullanmasına bağlıdır. Öğretmen, gelişen ve yenilenen bilgisini uygun öğrenme ortamları yaratıp, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir. Toplumun ve öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar sergileyebilmelidir. Öyle ki bu özellikler öğretmenin yansıtıcı düşünme düzeyine bağlı olarak gelişme gösterecektir.

Bu anlamda öğretmen kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek, alternatif yollar bulmak zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir. Rolünün, sınıf için öğrenmeleri gerçekleştirmenin ötesinde okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek olduğunu bilmelidir (Yetim ve Göktaş, 2004, 545).

Öğretmenin açık fikirli olması, sorumluluk alması, öğrencilerine şimdiki değil geleceği göstermeye çalışması, problemleri algılamak ve tanımlamakla kalmayıp uygulama düzeyinde yansıtma gerçekleştirerek yeni çözüm yolları araması onun hem yansıtıcı düşünme özelliklerini hem de girişimcilik özelliklerini ifade etmektedir (Ünver, 2003, 14,15; Güler, 2010, 178-184). Bu açıdan öğretmenler sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçtiğimiz şu günlerde girişimci vizyon ve kavramsal yenilikçi bir bakış açısına sahip olmayı ve profesyonel bir anlayışla geleceğe bakmayı kendilerine bir hedef seçmelidirler (Karadal, 2013, 15). Bu ise öğretmenin yansıtıcı düşünmesine bağlı olarak eğitim ortamını tüm öğrencilerinin öğrenmesi için yeniden tasarlamasına, farklı eğitim ortamları oluşturmasına ve pes etmeden yaratıcı fikirleriyle öğrencilerine modern bir bakış açısı kazandırmasına bağlıdır. Yenilikçi ve modern bir bakış açının oluşturulması, yenilikçi yaklaşımlara yönelmeyi gerekli kılar. Bu da öğretmenin kendisini sorgulamasını ve öğretim ortamının nasıl düzenleneceğinin planlanmasıyla mümkün olmaktadır (Fer, 2015, 3).

### **2.1.9.1.Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme**

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her toplumda ayrı bir önem taşımaktadır. Toplumsal, teknolojik ve diğer alanlarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler öğretmenlerin de rollerinde değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişim, tarihte olmadığı

kadar öğretmenlere sorumluluk ve görev yüklemiştir. Bilgi çağı olarak ta adlandırılan bu dönemde, günümüz toplumsal yapısında değişim ve gelişmelerde söz sahibi olacak öğretmenlerin en üstün niteliklerde yetiştirilmesi gerekmektedir (Erdem, 2013, 23).

Bu açıdan Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar değişim ve gelişime ayak uydurmak için yeniden yapılanma yoluna gitmişlerdir (Karaca, 2008, 65). Toplumun mimarları olan öğretmenlerin ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetişmiş olmaları için; öğretmen yetiştiren kurumlardaki yapılanma gerekli görülmektedir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek meslekî ve kişisel niteliklere sahip olmalarıyla doğru orantılıdır (Yetim ve Göktaş, 2004, 542). Fromm’a (2001, Akt; Erdem, 2013, 23) göre eğitim alanında asıl amaç; kişilerin eleştirel güçlerinin gelişimine destek olmak ve yaratıcı açılımlarına zemin hazırlamaktır. Başka bir ifadeyle bireyin özgür, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve kendini her ortamda ifade edebilen bir şekilde yetişmesini sağlamaktır.

Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Genel Yeterlikleri” adlı çalışmada öğretmenlerin her alanda kendilerinde olması beklenen yeterlikler ve performans göstergeleri belirtilmiştir (MEB, 2006). Günümüzde öğretmen bilgiyi aktarandan çok öğrencilerine bilgiye ulaşmayı ve bilgi çağında bilgi kirliliğinin olduğu bir ortamda elde ettikleri bilgileri sorgulamayı öğretmektedir. Bu durum toplumda ortaya çıkan hızlı değişim ve gelişmeye bağlı olarak belirsizlikleri doğurmuştur (Ürper, 2015, 5). Bu değişim ve gelişme içerisinde öğretmenlerin hızlı karar alabilmeleri, fırsatları görmeleri özgür ve bağımsız düşünerek farklı yöntem ve stratejiler geliştirmeleri, çeşitli riskler alarak değişimin mimarlığını üstlenmeleri beklenmektedir. Gelişen ve değişen dünya, varlığını güçlü bir şekilde ortaya koyabilecek düşünen insan istemektedir. Çünkü ancak düşünen, yani üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen insan gelecekte hayatını sürdürebilecektir (Semerci, 1999, 216).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere kazandırmayı planladıkları nitelikler incelendiğinde, bu değerlerin toplumda değişimin mimarı olarak bilinen girişimcilerde bulunan özelliklerle de örtüştüğü görülmektedir. Birçok devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde kazandırmayı hedeflediği bu değerleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Erdem, 2013, 72-74):

- Yaratıcı Düşünme,
- Sürekli Gelişim,

- Üretimde ve Hizmette Kalite,
- Sürekli Eğitim (Hayat Boyu Öğrenme),
- Bilimsellik,
- Toplumsal Duyarlılık,
- Çözüm Odaklılık,
- Öz Saygı,
- İnisiyatif Alma,
- Değişime Açıklık,

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel ve toplumsal dinamizmi elinde tutan bir ihtisas mesleğidir (Yetim ve Göktaş, 2004, 543). Yukarıda ifade edilen öğretmenlere kazandırılmak istenen özellikler ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliklerini de ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin mesleki yeterlikleri incelendiğinde birçok özelliğin girişimci bireylerin özellikleriyle örtüştüğü görülecektir. Bilgi çağına girdiğimiz şu günlerde insan, sosyal ve ekonomik yapının merkezinde bulunmaktadır. Bilgiyi üreten, kullanan ve yöneten insandır. Girişimci en basit anlamıyla, piyasadaki talep boşluklarını gören kimsedir. Bunun için bilgi toplumu girişimcisinin bilgiye ve bilgiyi yönetebilme kapasitesine her zamankinden daha çok ihtiyacı vardır (Yeniçeri, 2002, 57).

Bu açıdan toplumların geleceklerinin teminatı olan çocukların eğitimini üstlenen öğretmenlerin buldukları dönemin şartlarına uygun bir şekilde yetişmeleri, fırsatları, riskleri ve öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkları iyi görmeleri gerekmektedir. Bireylerin temel girişimcilik özelliklerine sahip olabilmesi için eğitim aracılığı ile girişimcilik konusunda edindiği bilgi, beceri ve tutumlar çok önemlidir. Özellikle ilköğretim çağında girişimcilikle ilgili edindiği kazanım ve deneyimler, öğrencilerin gelecek yıllarda kendilerini girişimci bir birey olma yolunda daha rahat hissetmelerini ve iş yaşamına daha kolay uyum sağlamalarını sağlayacaktır (Güven, 2010, 51).

Öğretmenlerin mesleki genel yeterlikleri incelendiğinde şu maddeler ve performans göstergeleri karşımıza çıkmaktadır:

- Öğretmenlerin, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir. Bu amaçla öğretmen; a) Plânında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar, b) Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve

etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır, c) Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlar, ç) Öğrencinin geçmişine ve sosyo - ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

- Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir. Bu amaçla öğretmen; a) Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar, b) Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır, c) Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar, ç) Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar, d) Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir, e) Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilir amaçlar belirler, f) Her öğrencinin başarılı olacağına inanır ve beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.

- Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir. Bu amaçla öğretmen; a) Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar, b) Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır, c) Kendi performansını değerlendirirken öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinden yararlanır, ç) Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır.

- Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu noktadan hareketle öğretmen; a) Bireysel gücünün ve yetkinliğinin farkındadır, b) Zorluklarla mücadele eder, c) Özgüvene sahiptir, ç) Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır, d) Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanır, e) Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar, f) Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler, g) Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir, g) Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır.

- Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir. Bu noktada öğretmen; a) Meslekî gereksinimlerinin farkındadır, b) Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve



ayrıca hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılır, c) Okulun gelişimine katkı sağlamak ve okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlar ve yürütür, ç) Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığını analiz eder ve gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunur.

- Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir. Bu açıdan ise öğretmen; a) Öğrenciye ismiyle hitap eder, b) Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır, c) Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vererek, öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar, ç) Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur, d) Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur, e) Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar, f) Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir, g) Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtir (MEB, 2006, 13-31; Yetim ve Göktaş, 2004, 546; Karaca, 2008, 66)'.

Yukarıda sayılan öğretmen özellikleri incelendiğinde birçok özelliğin yansıtıcı düşünen bir öğretmende olması gereken özellikler olduğu görülecektir. Yansıtıcı düşünen bir öğretmen okulda aldığı kurumsal bilgileri uygulama esnasında etraflıca düşünerek uygun ortam ve şartlarda uygulamaya yön verecek şekilde değiştirir (Erdem, 2013, 25). Öğretmen bu süreçte devamlı kendini geliştirecek ve yenileyecektir (Semerci, 2007, 1355). Öğretmen öğrenme ortamında öğrenme yaşantılarını düşünmeyi sağlayacaktır (Parmaksız, 2015, 236). Arslantaş'a (2003, 47-50) göre yansıtıcı düşünme problem çözme sürecini de kapsamaktadır.

Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek zordur. Bireylerin bu konuda ciddi destek almalarını gerekli kılar. Yansıtıcı düşünme sürecinde bireyler "Ne Öğreniyorum" veya "Ne Yapıyorum" gibi sorularla neler hissettiklerinin ve nasıl hissettiklerinin farkında olarak öznel bir tutum geliştirerek yansıtma sürecini başlatmış olurlar (Parmaksız, 2015, 235). Yansıtıcı öğretimde duygusallıktan yararlanma vardır. Sonunda birey bilinçlenme ve farkında olma davranışlarını kazanır. Fakat yansıtıcı öğretim uygulayan öğretmen adaylarının, stresli ve güvensiz bir ortamda yansıtıcı düşünceleri mümkün değildir (Semerci, 2007, 1354). Öğretmen genel yeterlikleriyle girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünmede öğretmen nitelikleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo11: Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Ve Girişimci Bireylerin Özellikleri İle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Karşılaştırılması**

Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri	Girişimci Bireylerin Özellikleri
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Değişime açıklık,</li> <li>2. Açık fikirlilik,</li> <li>3. Eleştirel düşünme,</li> <li>4. Yaratıcı düşünme,</li> <li>5. Öngörü ve içtenlik,</li> <li>6. Farklı bakış açısına sahip olma (Görülmeiyeni görme, farklılıkları sezme),</li> <li>7. Çalışmalarını denetleme ve geri bildirimlerle düzenlemelerde bulunma,</li> <li>8. Empati yapar ve etik davranışlar sergiler,</li> <li>9. Yapacağı ve yaptıkları iye ilgili olarak analizler (swot) yaparak öğretme faaliyetlerinin iyileşmesi yönünde çalışır,</li> <li>10. Sorgulayıcı bir eğitim ortamı oluşturur ve bu becerilerin kazanılmasını sağlar,</li> <li>11. Geleceği gören bir vizyona sahip olma,</li> <li>12. Profesyonelleşmeye yönelim,</li> <li>13. Planlı ve programlı hareket etme,</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yaratıcı düşünme becerisi,</li> <li>2. Yüksek düzeyde çalışma arzusu,</li> <li>3. Yüksek kontrol yeteneği,</li> <li>4. İyi bir iletişim becerisi,</li> <li>5. Zengin bir bilinçaltı ve hayal kurma gücü,</li> <li>6. Yeniliklere açıklık,</li> <li>7. Kişisel vizyonu ve misyonunun olması,</li> <li>8. Değişime ve dönüşüme açık ve istekli olması,</li> <li>9. Esnek toleranslı davranabilme gücü,</li> <li>10. Samimi, güvenilir, sempatik ve esprili kişilik,</li> <li>11. Yönetim becerisi ve liderlik yeteneği,</li> <li>12. İleri görüşlülük ve fırsatları yakalama alışkanlığı,</li> <li>13. Başarısızlığı kabullenememe ve hatalarla yüzleşerek başarıya odaklanma,</li> <li>14. Bilgiye erişim ve bilgiyi kullanma,</li> <li>15. İşinde uzmanlık ve yetkinliğe önem verme,</li> <li>16. Bir plan doğrultusunda hareket ederek sürprizlere hazırlıklı olma,</li> </ol>
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eğitim çalışmalarında bireysel farklılıklara dikkat ederek, planlama yapar,</li> <li>2. İyi bir iletişim uzmanıdır. Tüm paydaşlarıyla etkili bir iletişim ağı oluşturur,</li> <li>3. Eğitim çalışmalarında (swot) iyi bir analiz yaparak çalışmalarını ona göre planlar,</li> <li>4. Mesleki açıdan yeterliklerinin farkındadır ve kendini geliştirmek için çaba gösterir,</li> <li>5. Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir,</li> <li>6. Gelişme ve yenileşmeye açıktır,</li> <li>7. Belirsizlikler karşısında hareket edebilecek risk yönetimine ve çözüm üretmeye isteklidir.</li> <li>8. Bilimsel çalışmaya önem verir,</li> <li>9. Etkin bir zaman yönetimi becerisine sahiptir,</li> <li>10. Empati kurar,</li> <li>11. Kişisel vizyonu ve misyonu vardır,</li> <li>12. Değer yaratmaya isteklidir,</li> <li>13. Öz değerlendirme yapar, eleştirilere açıktır,</li> <li>14. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için çaba gösterir ve motive eder, kişisel gelişime önem verir.</li> </ol>	

Gürol, M., A. (2006, 16-19; MEB, 2006; Parmaksız, R., Ş. 2015, 236; Semerci, Ç. 2007, 1355; Sünbül, A., M. Ve Yılmaz, E. 2009, 197; Ürper, Y. 2015, 30; Ünver, G. 2003, 14-15)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 11 incelediğimizde yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri ile girişimci bireylerin özelliklerinin birbirleriyle benzeştiği görülmektedir. Bu özelliklerinin değişime açıklık, oldukça yüksek bir hayal gücü, yaratıcılık, bir plan doğrultusunda hareket ederek mükemmeli yakalamaya çalışma ve vizyoner olma olarak sıralanabilir. Bu özellikler in ayrıcı öğretmen mesleki yeterliklerinde de bulunduğu tablo 11 incelendiğinde görülecektir. Bu yeterlikleri de bilimsel çalışmaya önem verme, yeniliğe açık olma, planlamaya önem verme ve etkin bir zaman yönetimine sahip olma ve kendi yeterliklerinin farkında olarak gelişime ve ilerlemeye açık olma şeklinde sıralamak mümkündür. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmeye sahip bireylerin ayrıca girişimcilik özelliklerine de sahip oldukları veya girişimcilik özelliklerinin bünyelerinde barındırdıkları ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili genel yeterliklere de batığımızda ortak noktaların olduğu görülmektedir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilecektir. Böylelikle, bu araştırmanın diğer araştırmalarla birlikte bir bütünlük içinde görülebilmesi sağlanmış olacaktır. Yapılan literatür incelemesi sonucunda, konuyla ilgili bir çok araştırmayla karşılaşmıştır. Bu araştırmaların bazıları konuyla doğrudan ilgili iken bazıları ise dolaylı olarak ilişkilidir. Bu kısımda bundan dolayı araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen ve ulaşılabilen tüm çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Girişimcilik alanında Yapılan Araştırmalar

Arslan (2002, 1-11), Haliç Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında ve mesleki tercihlerinde çeşitli çevre faktörlerinin rolünü incelemeye çalışmıştır. “Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri” adlı araştırmasında, bu amaçla hazırlanan anket ile bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmada, yüz yüze anket yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ailelerinin gelir seviyesi ve ailedeki çocuk sayısının az oluşu ile girişimcilik arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Yine girişimci adaylarının başarılarının veya başarısızlıklarının kendilerine bağlı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Üniversite Eğitiminin Girişimcilik Düşüncesinin Değişimine Etkisi” adını taşıyan bir çalışmada, Binicioğlu, Taş ve Özmen (2004, 59-61) ekonomik kalkınma, istihdam oluşturma ve sosyal gelişmenin temel faktörü olarak kabul edilen girişimcilik eğiliminin üniversite gençliği açısından ele alınmasını amaçlamışlardır. Bu nedenle araştırmacı Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında aldıkları eğitimin ne derecede etkin olduğunun ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmada anket kullanılarak sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır.

- İşletme bölümü 1. sınıf öğrencileri girişimcilik niyetlerini ölçmeye yönelik sorulara çok yüksek olmayan düzeyde olumlu bakış açısı sergilerken, son sınıf öğrencilerinin oldukça yüksek oranda girişimcilik fikrini benimsedikleri gözlemlendiği, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin girişimciliğe ise olumlu yönde bakış sergilemedikleri ortaya çıkmıştır.

“Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine ilişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Kan (2006, 4-10), araştırma ile öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve okul düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ortaya konmaya çalışmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimi Programı Ölçeği kullanılmıştır. Maddeler, Yeni İlköğretim Programı ile kazandırılması hedeflenen sekiz temel becerinin kazandırılma düzeylerine ilişkin olarak öğrenci görüşlerini yoklamaktadır.

Araştırma sonucunda yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada etkili oldukları belirlenmiştir. Kız öğrenciler yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarını kendilerine sekiz temel beceriyi kazandırmada erkek öğrencilere göre daha fazla etkili bulmuşlardır.

“Rize İlinde bulunan Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Yeteneklerinin İncelenmesi” Adlı Araştırmalarında Akyüz, Gedik, Akyüz ve Yıldırım (2006, 233-246). Rize İli Merkezinde, İki farklı eğitim (Lise Ve Üniversite) Seviyesinde eğitim ve öğretimlerini sürdüren son sınıf öğrencilerinin girişimcilik yetenekleri incelenmiş ve girişimcilik kapasitesinin bölge gelişiminde nasıl bir etkiye sahip olabileceğini belirlenmeye çalışmışlardır. Çalışma, Rize merkezde bulunan iki özel, 17 devlet okulu olmak üzere toplam 19 lise ve dört fakültede okuyan son sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik verileri oluşturulan anket formu yardımıyla yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bu dönemde girişimde bulunabilmek için para ve sermaye yerine öğrenciler büyük çoğunlukla cesaret ve risk alabilmenin önemli olduğunu vurgularken şans faktörünü çok büyük oranda önemsemediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak Rize ilindeki gençler üzerinde yapılan ankette, gençlerin girişimcilik yeteneklerine ve özelliklerine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Börü (2006, 63-68). Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada “Öğrencilerin Girişimcilik Özellikleri İle Girişimcilik Eğilimlerini Ortaya Konmaya” çalışmıştır. Betimsel bir çalışmanın yapıldığı bu araştırmada, Araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Öğrencilerin genel olarak bir iş

düşünürken dikkat ettikleri konular, kendilerine ait bir işi yapma konusundaki istekleri, girişimcilik özellikleri olarak literatürde yer alan kişilik özelliklerini ne derece taşıdıkları, girişimcilik konusundaki eğilimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçların sınıf, cinsiyet ve ailede kendi işini yapan bireyin bulunması gibi değişkenlerce bir değişim gösterip göstermediği de incelenmiştir. Elde edilen verilere göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının ve özellikle kendi işini kurmak isteyenlerin girişimcilik özelliklerini taşıdıkları ve girişimcilik eğilimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır,

- Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun kariyer tercihlerini özel bir şirkette üst düzey yönetici olma yönünde belirttikleri halde, azımsanmayacak bir oranında kendi işini kurmak istediklerini belirttikleri görülmüştür.

- Elde edilen diğer bir sonuç ise kızlar için en önemli ve en az önemli unsurların değişmediği, erkekler için ise en önemli unsurlar arasına pazar bilgisi yerine iş ahlakının girdiği görülmüştür.

- Elde edilen bir başka sonuç ise bu değerlendirmede kızların en çok katıldıkları “İstedğim şeyleri yapabilecek kadar yeterli enerjiye sahibim” ifadesinin yerine “İnsanları severim. Hemen herkesle anlaşabilir ve iyi geçinirim” ifadesinin geçtiği ve en az katıldıkları “Başarısızlık riski olduğunda yeni bir işe başlanmaması gerektiğini düşünüyorum” ifadesinin yerine “Bir iş kurmayı ancak iyi bir iş bulamadığımda düşünürüm.” ifadesinin geçtiği ortaya çıkmıştır.

- Girişimcilik eğilimlerinin öğrencilerin algısı bakımından yenilik ve hareket, kararlılık ve azim, iş kurmaya ilişkin zorluklar, kendi işini yapma konusunda negatif düşünceler ve aile desteği olarak adlandırılan beş grup altında toplandığı görülmüştür.

Bu alanda hazırlanmış çalışmaların bir tanesi de Çevik (2006, 96-119) tarafından hazırlanan “Girişimcilerin Girişimcilik Tipleri İle Çalışma amaçları Arasındaki İlişki” adını verdiği yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmasında araştırmacı Girişimcilerin, girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Bu çalışmada, Mc Clelland’ın güç, başarı ve bağlılık ihtiyacı ile bireysel çalışma amaçları değişkenleri ele alınarak, farklı girişimcilik tipleri (güç odaklı, başarı odaklı ve bağlılık odaklı) için çalışma amaçları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenin İstanbul’da faaliyet gösteren küçük ve orta ölçekli işletme sahipleri veya ortakları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Araştırma yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Örneklemi de tesadüfi yöntemle seçilmiş küçük ve orta ölçekli

işletmeler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda girişimcilik üç başlık (güç odaklı, başarı odaklı ve bağlılık odaklı) içerisinde ele alınmıştır. Araştırmacı çalışma amaçlarını dokuz başlık altında topladığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda elde ettiği verilere dayanarak güç odaklı, başarı odaklı ve bağlılık odaklı girişimcilik tiplerinin çalışma amaçları faktörlerine verdikleri önem bakımından birbirlerinden farklılaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Aslan (2007)' de “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri Ve Değerleri Kazanma Düzeylerini Belirlemek” Amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, oranlı küme örneklem alma yoluna gidilmiş; Eskişehir ilinde yer alan yedi eğitim bölgesindeki İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilköğretim okullarından, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden rastlantısal yolla birer okul seçilerek yapılan çalışma, bu okullarda görevli 310 ilköğretim sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen 49 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri yeterli düzeyde kazandıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre en yüksek düzeyde kazandırılabilen bilgi “Bireysel gereksinimlerini karşılama yollarını bilme” bilgisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen bilgi ise “Toplumsal sorunların neler olduğunu bilme” bilgisidir; en yüksek düzeyde kazandırılabilen beceri “Türkçe’ yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma becerisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen beceri ise “Girişimcilik (Risk alma, yeni fikirlere açık olma, olası eleştirilere ve başarısızlıklara açık olma, kaybetmeyi göze alma,...vb.)” becerisidir.

Cansız, (2007) Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencilerine yönelik çalışmasında “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerini Belirlemeye” çalışmıştır. Yüksek lisans tezi olan bu araştırmasında Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi, girişimcilik eğilimlerini belirlenmesi ve demografik özelliklerinin girişimciliğe etkisini belirlemeye çalışmaktadır. Ayrıca araştırmacı girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında aile, çevre ve biçimsel eğitimin yanı sıra kişisel özelliklerin etkisini incelenmeye çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında verileri elde etmek için kendisi tarafından geliştirilen ve içerisinde daha çok likert tipi soruların bulunduğu bir ankette yararlanmış. Araştırmacı elde edilen veriler doğrultusunda şu bulgulara ulaşıldığını ifade etmiştir.

- Öğrencilerinin potansiyel birer girişimci olabilecekleri ancak yönlendirme eksikliği nedeniyle bu potansiyellerini dışı vuramadıkları ortaya çıkmıştır,

- Ankete katılan kız ve erkek öğrencilerin girişimcilik özelliklerin ölçen sorulara verdikleri yanıtlar, kız öğrencilerin sezgisel anlamda, erkek öğrencilerin ise maddi kazanç odaklı olarak girişimciliğe eğilimlerinin var olduğunu göstermektedir.

- Yine anket sorularındaki yaratıcılığı ve yeniliği ölçen sorulara verilen cevaplar erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yenilik ve yaratıcılık özelliklerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilere yöneltilen demografik özellik sorularından alınan cevaplar doğrultusunda kendini cesur, hırslı ve hayalci olarak tanımlayan öğrencilerin daha fazla girişimcilik özelliği gösterdiği saptanmış ve yine aynı öğrencilerin kendilerini çoğunlukla dürüst ve güler yüzlü olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Kuvan (2008, 89-140) “Örgün Ve Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri” ni araştırmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak, örgün ve yaygın eğitimin girişimciler üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda girişimcilik özellikleri ile eğitim durumlarının demografik özelliklere bağlı olarak değişimi, eğitim durumlarının girişimcilik özelliklerine olan etkisi, örgün eğitimin girişimcilik özellikleri üzerindeki etkisi, yaygın eğitimin girişimcilik özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda;

- Araştırmaya dâhil edilen girişimcilerin örgün eğitim seviyesinin ortaöğretim olduğu belirlenmiş,

- Girişimcilerin yaşları arttıkça girişimcilik özelliklerinin giderek zayıfladığı bulunmuştur. Bu nedenle Araştırmacı burada girişimciliğin daha erken yaşlarda eğitim ve öğretim programlarına dahil edilerek, uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi gerektiğini ve girişimcilik özelliklerinin üzerinde önemle durulması ifade etmiştir. Demografik özelliklerin yaygın eğitim üzerinde örgün eğitime göre daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan yaygın eğitimin örgün eğitime göre çevreyle daha fazla etkileşim içerisinde olduğu ortaya çıktığı görülmüştür.

- Girişimcilik özelliklerinde ise yaygın eğitimin; kendine güven, oto kontrol başarı ihtiyacı, belirsizliğe tahammül, risk alma ve bağımsız olma özelliklerinin olumlu etkilediği, yenilikçiliğin ise olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.



- Girişimci özelliklerin oluşumunu öncelikli olarak yaygın eğitim sağlamakta, örgün eğitim ve demografik özellikler ise pekiştirmektedir. Sonuç olarak araştırmacı, eğitim programlarının toplumsal ihtiyaçlara cevap vererek girişimcilik özelliklerinin gelişimini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Hotaman, (2008, 100-170)' in Doktora Tezi olan “Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında İstanbul’da 2006 -2007 eğitim – öğretim yılında çeşitli özellikler bakımından ( sosyo-ekonomik) farklılık gösteren seçkisiz olarak belirlenmiş birçok okulda 527 öğrenci ve 148 sınıf öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmacı betimsel bir çalışma olarak tasarladığı bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi anket formunu kullanmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Anne Eğitim Düzeyi” ne göre anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte alt beceri alanları incelendiğinde, yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’ yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerin temel becerilerin kazandırılmasına ilişkin algıları olumlu bulunmuştur.

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi” adlı makale çalışmalarında Gömleksiz ve Kan (2009, 39-48), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel nitelikte hazırlanan bu çalışmada verilerin elde edilmesinde, Diyarbakır ilinde 600 öğrenciye uygulanan likert tipi bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada girişimcilik becerisine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin karşılımlarına çıkan fırsatları değerlendirme konusunda etkili oldukları, bir işi yapabilmeye ilişkin kendine güven duyma konusunda etkili oldukları, aldığı sorumluluğu yerine getirmede, yaratıcı fikirler geliştirip, gerçekleştirmek istediklerinin hayalini kurmada, öğrencilerin kendilerini yönlendirmede, kısa sürede en iyi kararı verebilmede, aldığı kararları uygulamada, başladığı işi bitirmede, engelleri aşmada sabırlı davranışlar sergilemede, başarıya ulaşmak için risk almada, yapacaklarını anlatmada, karşılaşılabileceği zorlukları önceden fark edebilme de etkili

oldukları görülmüştür. Buradan hareketle araştırmacılar, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının girişimcilik becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

“Aday Öğretmenlerin Girişimcilik Eğilimleri” adlı makalelerinde Akhtar, Keith ve Riaz (2009), Pakistan’da aday öğretmenlerin girişimcilik eğilimlerini araştırmışlardır. Bu amaçla Pakistan devlet üniversitelerinden rastgele aday öğretmenler seçilmiştir. Verilerin elde edilmesi amacıyla da anket metodu kullanılmıştır. Anketten toplanan 516 cevap değerlendirilmiş, yapılan faktör analizi sonucunda, üç faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar: girişimci amacı, girişimci çaba ve girişimci motivasyonudur. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin çoğunluğunun girişimciliğe karşı olumlu tutum içerisinde olduğu bulunmuştur. Üniversite, kurs, anne-babanın eğitim seviyesi ve cinsiyet gibi değişkenlerin etkililiğinin incelendiği çalışmada, üniversitelerin çoğunda bayanların, daha çok çalışma ve girişimcilik motivasyonu açısından, yüksek girişimcilik profili sergiledikleri ifade edilmiştir.

Hezen, (2009, 94-151) “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu’nun Öğelerinin Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu” adlı Yüksek Lisans Tezinde tarama modelini kullanmış ve verileri elde etmek için ise doküman incelemesi yapmıştır. Araştırmacı çalışmasında kendisi tarafından geliştirilen bir anket kullanmıştır. Elde edilen veriler ışığında araştırmacı şu sonuçlara ulaştığını ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre; tüm sınıflar düzeyindeki kazanımların Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yer alan eleştirel düşünme becerisini % 19,58 oranı ile en fazla; girişimcilik becerisini % 1,71 oranı ile en az düzeyde, temel beceriler sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise tüm temel becerilerin % 26,43 oranı ile 4. sınıfta en fazla; % 10,11 oranı ile 1. sınıfta en az düzeyde geliştirilmeye uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ayrıca 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun ölçme-değerlendirme boyutunun açıklamalar bölümünde, temel becerilerin nasıl ölçülüp değerlendirileceğine dair herhangi bir açıklama ve ölçme-değerlendirme aracı örnekleri arasında temel becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik örneklerin olmadığını ifade etmiştir.

Karabulut’un (2009, 331) hazırladığı makalesinde “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özellikleri ve Eğilimleri Belirlenmeye” çalışılmıştır. Araştırmacı çalışmasını özel bir üniversitede lisans eğitimi gören öğrencilerle yapmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için Hmieleski ve Corbett (2006) tarafından geliştirilen bir anket formu kullanmıştır. Elde edilen verilere göre araştırmacının şu sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Araştırmanın

sonucuna göre Öğrencilerin çoğu girişimcilik eğitimi almalarına rağmen yeni kurulmuş bir işte çalışmak istemediklerini ve kendi işlerini kurmadıklarını ifade etmişlerdir.

Berk (2009), “Girişimcilik Dersinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adını taşıyan çalışmasında, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında okutulan Girişimcilik dersinin genel bir değerlendirmesini yaparak mezunların kendi işlerini kurmalarında dersin içeriğinin ne derecede yeterli olduğunun belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmacılar örneklem olarak yönetici, öğretmen ve mezunlara uygulanan anketler sonucuna göre, Girişimcilik dersinin mevcut program yapısını mezunların kendi işlerini kurmalarında yeterli bulmuşlardır. Girişimcilik dersi konuları, başarılı ve uygulanabilir bir iş fikrinin özelliklerini açıklamada, öğrencilere sorumluluk ve risk alabilme yeteneği kazandırmada yeterli olduğu sonucuna varmışlardır.

Çarıkcı Ve Koyuncu, (2010) “Bireyci-Toplumcu Kültür Ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmalarında bireylerin kültürel özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin kültürün bireycilik ve toplumculuk boyutu açısından irdelenmesini amaçlamışlardır. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu ve Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin bireycilik ve toplumculuk açısından kültürel özelliklerinin belirlenmesi ve girişimcilik eğilimlerinin tespit edilebilmesi için anket yöntemi uygulanmıştır. Anket yöntemi ile elde edilen veriler faktör analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız gruplar T testi ve ANOVA testi yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı elde ettiği bulgular sonucunda bireyciliğin ve toplumculuğun girişimciliğin farklı boyutları ile anlamlı bir ilişkili içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Semerci ve Yelken (2010, 47-54) İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri" ni belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenleri girişimcilik becerisinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılabilceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, Semerci ve Yelken girişimcilik becerisi konusunda öğretmenlere hem bilgi düzeyinde hem de beceriyi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursu verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Güven (2010, 49-55) “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Girişimcilik Özellikleri Açısından İncelenmesi” adını verdiği makale çalışmasında; Türkiye’de Cumhuriyetin ilanından sonra çeşitli dönemlerde (1926, 1930, 1948, 1968, 1995, 1998 ve 2005) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3.sınıflar) programlarının öğrencilere kazandırılmak istenen girişimcilik özellikleri

bakımından incelemeye çalışmıştır. Araştırmacı literatür taraması yaparak hazırladığı çalışmada öncelikle girişimcilik/ girişimci ile ilgili özellikleri belirlemeye çalışmış ve daha sonra tarihsel süreç içerisinde Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları (1926, 1930, 1948, 1968, 1995, 1998 ve 2005) sistemli bir şekilde incelenerek, amaç ve kazanım ifadeleri belirtilen girişimci/girişimcilik özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaştığını ifade etmiştir.

- 2005 ten önce hazırlanan (1926, 1930, 1948) Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları arasında girişimcilik özellikleri kazandırmaya yönelik doğrudan amaç ifadelerin yer almadığı,

- (1968, 1995 ve 1998) Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları arasında ekonomi ile ilgili amaç ifadelerinin, önceki programlara göre daha belirgin bir şekilde yer aldığı, özellikle 1998 tarihli hayat bilgisi programının amaç ifadesinde “kendine güven duyma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, planlı çalışma, bilinçli tüketici olma, teknolojik yeniliklerden yararlanma” gibi girişimcilik özelliklerinin daha belirgin olduğu,

- 2005 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında girişimcilikle ilgili kazanımların, önceki programlarda yer alan amaç ifadelerinden hem sayı, hem de içerik bakımından daha kapsamlı olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Yılmaz ve Günel (2011, 1-13) yaptıkları makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin girişimciliğe bakış açısını değerlendirmek ve gelecekte kendi işlerini kurmayı düşünüp düşünmediklerini ve bunu bir kariyer seçeneği olarak görüp görmediklerini belirlemeye çalışmışlardır.” Üniversite Eğitimi Ve Girişimcilik: Bireyleri Girişimciliğe Yönlendiren Etkenler Üzerine Bir Araştırma” adını verdikleri bu çalışmada ayrıca araştırmacılar girişimciliğin kaynağını belirlemeye, girişimcilikte aile etkeninin var olup olmadığını sorgulamaya, girişimciliğe yönlendiren ya da girişimciliği engelleyen etkenlerin neler olduğunu saptamaya, girişimcilik eğitime ilişkin görüşlerini ve bu eğitimin öğrencileri girişimciliğe yönlendirip yönlendirmediğine ve bazı demografik faktörlerin girişimcilik üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye ilişkin sorulara cevap aradıklarını ifade etmişlerdir. Tarama modelinde hazırlanan bu çalışmada verilerin elde edilmesinde anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar yapılan çalışma sonucunda;

- Öğrencilerin çoğunluğunun konuya ilişkin net bir kararları olmadığı, geri kalanların ise kendi işlerini kurmaları durumunda ailelerine fazla vakit ayıramayacaklarını kabul etmedikleri,

- Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru kendi işlerini kurmaları durumunda kendilerine fazla vakit ayıramayacakları düşüncesini değerlendirmelerine yöneliktir. Bu soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde bir öncekine benzer olarak %45,4 oranında bir çoğunluğun emin olmadığı,

- Öğrencilere girişimciliğin kaynağı sorulmuş elde edilen sonuçlara göre 77 öğrenci (%79,4), girişimciliğin hem toplumsal koşullar hem de genetik özelliklere dayandığı görüşünde olduklarını,

- Yine öğrencilerin %70,1'i girişimci olmak için üniversite eğitiminin gerekli olmadığını savunmakta, %29,9'u ise üniversite eğitimi bu konuda bir gereklilik olarak kabul etmektedir şeklinde ifade etmişlerdir.

Keleş, Özkan, Doğaner Ve Altunoğlu (2011, 108-116). Bahçeşehir Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinde ailenin bir işletmesinin bulunup bulunmaması, öğrencilerin eğitim aldıkları üniversite türü ve iş deneyimi değişkenlerinin araştırılması amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Yılmaz ve Sünbül, (2009) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacıları nicel olarak tasarladıkları bu çalışmalarında şu sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçları; ailelerine ait işletmeleri bulunan öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin “çok yüksek”, ailelerine ait işletmeleri bulunmayan öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin ise “orta” düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar bu sonucun TÜSİAD (1987)'in vurguladığı, ailede girişimci bir kişinin varlığının bireyin de girişimci olması yolunda etkili olacağı görüşünü destekler nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin girişimcilik düzeylerinde, girişimciliği belirleyen unsurların sosyal sınıf, ailenin ekonomik geçmişi, iş deneyimi, eğitim ve diğer çevresel sosyo-kültürel unsurlar olduğu düşüncesini destekler nitelikte olduğu vurgulanmıştır.

2011 yılı Celal Bayar Üniversitesi lisans ve ön lisans öğrencilerinin girişimcilik konusunda ilgi seviyesini ve yeterliliklerini belirlemek için yapılan bir çalışmada Bal ve Bilge (2012, 136-146) verileri elde etmek için anket formu kullanarak, elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

- Ön lisans ve lisans öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri, girişimciliğin alt boyutları olarak risk alma, fırsatları değerlendirme, liderlik yönlü, gelecek odaklı, kararlılık ve dış etkenlere karşı bireysel güç olarak altı boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutların içerisinde en

yüksek ortalamaya sahip fırsatları değerlendirme, gelecek odaklı, kararlılık ve dış etkenlere karşı bireysel güç boyutlarıdır. Araştırmacılar bunun nedenini tüm öğrencilerin geleceklerinin belirsizliğine odaklanmaları sonucunda, bir anlamda, kendilerini girişimcilik ilgilerinin artmasına neden olmasına bağlamışlardır.

- Araştırmacılar alt boyutlar içerisinde sadece gelecek odaklı ve liderlik yönlü alt boyutları ile okullar arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

- Yine araştırmacılar girişimciliğin alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar elde edilmemiş fakat erkek öğrencilerin girişimcilik ortalamaları kız öğrencilerinden yüksek çıktığının gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Korkmaz, (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği” adını verdiği çalışmada: Bülent Ecevit Üniversitesi, işletme bölümü öğrencilerinin girişimci bir kişiliğe sahip olup olmadıklarını tespit etmek ve girişimcilik eğilimlerinde etkili olan psikolojik, demografik ve aile faktörlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir makale hazırlamıştır. Araştırmacı anket formu kullanarak elde ettiği verilerde şu bulgulara ulaşıldığını ifade etmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerinde ve gelecekte iş kurma isteklerinde etkili olan psikolojik, demografik ve aile özellikleri arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu sonuca göre Bülent Ecevit Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinin girişimci bir kişiliğe sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Şeşen Ve Basım, (2012) tarafından yapılan “Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adını verdikleri bir çalışmada anket soruları ile dört ayrı üniversitede spor bilimleri alanında öğrenim gören 185 öğrenci üzerinde çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalarında kullandıkları anket araştırmacılar tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ise şu bulgulara ulaşıldığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, önceki iş deneyimi ve ailenin aylık gelirin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini farklılaştırdığı; kontrol odağı ve öz yeterlilik özelliklerinin ise girişimcilik niyetlerini etkilediği görülmüştür.

Bozkurt, Kalkan, Koyuncu, Ve Alparslan, (2012, 235-243) “Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi: Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma” adını verdikleri nitel bir çalışmada, Türkiye’de faaliyet gösteren girişimcilerin, girişimci niteliğin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve önerilerini tespit etmek, girişimcilik kültürünün nesilden nesile aktarılmasında nelerin etkili olduğunu ve Türkiye’de girişimci sayısını

arttırmak için neler yapılması gerektiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Derinlemesine ve yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle gerçekleştirilerek yapılan bu çalışma; Hedef kitleyi tanımaya, anlamaya ve anlatmaya yönelik araştırmaları ifade eden kalitatif bir özellik taşımaktadır. Araştırmacılar elde edilen veriler doğrultusunda şu bulgulara ulaşıldığını ifade etmişlerdir.

Girişimciler başarılı bir girişimcinin birçok konuda eğitime ihtiyaç duyduğunu dile getirmiş ve bu konulardan en önemlisi olarak ta “iletişimi” ön plana çıkartmışlardır. Katılımcılar girişimcilerde bulunması gereken kişilik özellikleri açısından en çok özgüveni ve cesareti ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikinci olarak ise dürüstlük ve ticari ahlakın önemini belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı girişimciliğin geliştirilebilmesi için özellikle eğitime vurgu yapmışlardır. Özellikle de üniversitelerde verilen girişimcilik derslerinde uygulama ağırlıklı öğrencilere iş yeri kurma, fizibilite hazırlama ve başta özgüven olmak üzere girişimci kişilik özelliklerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Temırbekova ve Temırbekov’ un (2013, 51-55) “Girişimcilerin İş Değerlerinin Oluşumunda Din, İklim Ve Cinsiyet Etkisi” adını verdikleri bir makale çalışmasında, girişimciler üzerinde din faktörü, iklim, sosyal çevre ve cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmaya çalışmışlardır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmada daha çok literatür taranarak ilgili kaynaklardan bulgular bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda şu bulgulara ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Dini temel alan bir dünya görüşü sonucunda bireylerde “adanmışlık” ve “ölümden sonra ödüllendirilme” girişimci bireylerde işine sahip çıkmayı ve kendini işine adamayı gerekli kılmaktadır. Bunlara bağlı olarak Protestan iş değerleri, hem işverende hem de çalışanlarda yüksek başarı güdüsü (en iyi sonuçlar elde etmek), kendine güven ve kişisel sorumluluk hissini oluşturmaktadır. (Weber, 1994, 73-83, Akt; Temırbekova ve Temırbekov, 2013, 52). Araştırmacı İklimin ve coğrafyanın etkisinden bahsederken toplumları erkil ve dişil diye ikiye ayırmaktadır. Bu iki özelliğin iklimin sert ve yumuşak olması ile ilişkili olduğunu ifade etmekte ve erkek veya kadınların girişimci davranışlarda bulunmalarını buna bağlı olarak geliştiğini ifade etmektedir. Araştırmacı (Povlov, 1991)’den şu bilgiyi aktararak Rus toplumlarında iklimin girişimci özelliklerini nasıl etkilediğini ifade etmiştir;

*“Rus bilim adamı Pavlov şu yorumu yapmıştır ‘Ruslar’ın zayıf oldukları özellikler şunlardır: titizlik, konsantrasyon olmak, sonuçlara ulaşmak için düzenli çalışmak. Biz titizliğe değil, çabuk ve ani hareketlere değer vermekteyiz. İşleri hızlı yapabileni kabiliyetli olarak tanırız, titiz ve düzenli çalışmayı bir yetenek olarak görmeyiz. Bir kimse bir sorunun*

*cevabını durmadan ararsa, ona “sıkıcı uzman” lakabı da takarız. Ancak bu “sıkıcı uzmanların” işini iyi bildikleri için Batı’da ne kadar değerli ve saygın olduklarını görüyor musunuz? Buna şaşmamalıyız. Çünkü hayatımıza bu uzmanlar yön vermektedir, oysa biz onların işini sıkıcı bulmaktayız. Üstünlüklerimiz olarak, işleri koşturmaca içinde halletmeyi sayıyoruz. Bu bizim en belirgin özelliğimizdir.”*

Araştırmacılar cinsiyetin girişimciler üzerinde etkisini araştırırken Beutell ve Brenner’in (1986, Akt; Temırbekova ve Temırbekov, 2013, 55) şu görüşlerine yer vermişlerdir;

*“İşe ilişkin değerler üzerine cinsiyetin nasıl etkilediğini inceleyen bir diğer araştırmada, hem geleneksel görüşü destekleyen hem de bu görüşten farklı olan bulgular ortaya konmuştur. Buna göre geleneksel görüşü destekleyen sonuçlar arasında, kadınlar için önemli olan iş değerleri içinde çalışma ortamının fiziksel koşulları ve duygusal yakınlık sayılmaktadır, erkekler için ise gelişme ve risk alma değerleri ön plana çıkmaktadır. Geleneksel görüşten farklı olduğu düşünülen bulgular ise, erkeklerin güvenlik ve boş zamana daha çok değer verdikleri, kadınların ise bilgi ve becerilerini geliştirilmesi ve tamamlaması önemli olduğu dikkat çekmiştir.”*

Girişimcilik alanında yapılmış birçok araştırmadan bir tanesi de Akyürek, ( 2013, 68-108) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmadır. Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Evren ve örneklem boyutunda küme örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği anket formlarını kullanmıştır. Araştırmacı elde edilen veriler doğrultusunda şu bulgulara ulaşıldığını belirtmiştir.

- Girişimcilik becerisi öğrencileri yeni fikirler üretmeye, öğrencilerin ürettiği fikirleri gerçekleştirmelerine teşvik ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca anket verilerinden hareketle, yenilikleri deneme cesaretine ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmış, yenilik ve gelişmeleri takip etmenin zaman kaybı olmadığı sonucuna varıldığını,
- Hızlı karar verebilme, aldığı karara uyabilme, topluca alınması gereken kararlarda karşılıklı saygı çerçevesinde ortak bir karar alabilme gibi noktalarda öğrencilerin yetersiz olduğu sonucuna varıldığını,
- Girişimcilerin hızlı karar vermeleri gerektiği fakat elde edilen bulgularda öğretmenler öğrencilerin karar verme noktasında eksik olduklarını belirttiklerini,
- Öğrencilerin sabırlı olduklarını fakat beklenmedik olaylar karşısında toleranslı olmadıklarının ortaya çıktığını,



- Araştırmacı girişimcilik beceri düzeyi yüksek olan öğretmenler de girişimci öğrenciler yetiştirebileceğini belirterek, yapılan araştırmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir.

Bacanak, (2013, 610) girişimcilik üzerine çalıştığı bir makalesinde; ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine etkisine dair fen ve teknoloji öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada olgu bilim yöntemi kullanılmış ve veriler sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacı elde edilen verileri NVIVO 9 programı ile analiz edilmiş ve öğretmenlerin, girişimcilik kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dolayısıyla öğrencilerine girişimcilik becerisi kazandırma konusunda farklı anlayış ve uygulamalara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalardan bir tanesi de Koçyiğit, (2013, 41-62) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir. Araştırmacı çalışmasında İstanbul Arel Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi ve demografik özelliklerinin girişimcilik eğilimlerine etkisinin ölçülmesini amaçlamıştır. Tarama modelinde hazırlanan bu çalışma da araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma sonucunda elde edilen verilere göre şu bulgulara ulaşıldığını belirtmiştir.

- Erkek katılımcıların kadın girişimcilere göre daha negatif bir tutum içerisinde oldukları,
- Yaratıcılık konusunda yine anlamlı bir ilişki olduğu ve kadınların erkeklere oranla daha az yaratıcı özellikler gösterdiği,
- Yine kariyer noktasında bir anlamlılık bulunmaktadır. Kadın katılımcıların erkeklere oranla gelecekte kariyer yapma konusuna daha fazla girişimciliğe önem verdiklerinin görüldüğü,
- Katılımcıların %54,4'ünün kendine ait bir iş fikri varken, %45,6'sının kendine ait bir iş fikrinin bulunmadığının ortaya çıktığını ifade etmiştir.

“Girişimcilik Eğitiminin İlköğretim Programlarına Konulmasına İlişkin Model Önerisi” adlı yüksek lisans çalışmasıyla Uğur, (2015); Girişimcilik becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanmasının, gençlerin yeni işler kurma eğilimlerini güçlendireceğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu noktadan hareketle ilköğretim düzeyinde girişimcilik derslerinin tasarlanıp, eğitim programlarına dâhil edilmesi ve böylece

girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmada girişimcilik eğitimini ilköğretim programlarında uygulayan ülkeler ve çocuk girişimciliği üzerine yazılmış kitaplar incelenerek karşılaştırmalar yapmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre hazırlanmıştır. Almanya, Avusturya, Fransa, Finlandiya ilköğretim girişimcilik eğitimleri bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak incelenmiş, Türkiye’deki eksik uygulamalar tespit edilerek Türkiye için bir model önerisi sunulmuştur.

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adını taşıyan makalesinde Pan ve Akay, (2015, 125-136) girişimcilik kültürünün okullardan başlaması gerektiğini ifade ederek bu görevin öğretmen ve öğretmen yetiştiren kurumlara düştüğünü belirtmiştir. Araştırmacılar bu amaçla öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek incelemiştir. Araştırma tarama modeli bir çalışmadır. 404 öğretmen adayı araştırma grubunu oluşturmuştur. Veriler Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği” anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yine öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinde, girişimciliğe etki eden unsurlardan olan ailenin ekonomik gelir düzeyinin etkili olduğu düşüncesini destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

## 2.2.2. Girişimcilik Alanında Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Tablo 12’ de girişimcilik alanı ile ilgili olarak literatür araştırması neticesinde elde edilen çalışmalar tarih sırasına dikkat edilerek verilmiştir. Ayrıca tablo içerisinde ilgili araştırmanın yazarı, amacı, yöntem ve elde edilen bulguları hakkında kısa açıklamalara yer almaktadır.

**Tablo 12: Girişimcilik Alanında Yapılan Araştırmalar Ve Özellikleri**

Araştırmacı/ Araştırmacılar	Tarih	Amaç	Yöntem	Bulgu/Bulgular Sonuç
Arslan, K.	2002	Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında ve mesleki tercihlerinde çeşitli çevre faktörlerinin etkisinin incelenmesi araştırılmıştır.	Anket yöntemi kullanılmış, durum değerlendirmesi yapılmıştır. Betimsel bir çalışmadır.	Girişimci adayları başarı faktörünü kişisel özelliklerle ilişkilendirmişlerdir.

Binicioğlu, H., Taş, S. Ve Özmen, İ., H.	2004	Üniversite eğitiminin girişimcilik eğilimlerinin oluşmasındaki etkisi araştırılmıştır.	Tarama modeli- Betimsel bir çalışmadır.	Bazı fakülte öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olduğu gözlenmiştir.
Kan, A., Ü.	2006	Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Hedeflediği Temel Becerilerde Beşinci Sınıf Türkçe Ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışma olup anket kullanılmıştır.	Kız öğrenciler temel becerilerin kazandırılmasında dersleri (T. Ve Sos. B.) daha etkin bulmuşlardır.
Akyüz, K., C., Gedik T., Akyüz İ. Ve Yıldırım İ.	2006	İki Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrencilerin Girişimcilik Yeteneklerinin İncelenmesi Amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. Anket formu kullanılmıştır.	Öğrenciler cesaret ve risk faktörünün önemine vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Şans faktörünü fazla önemsemediklerini ifade etmişlerdir.
Börü, D.	2006	Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özellikleriyle Girişimcilik Eğilimleri Belirlenmeye Çalışılmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. Anket formu kullanılmıştır.	Elde edilen bulgularda öğrencilerin girişimci özellikleri taşıdıkları gözlenmiştir
Çevik, E.	(2006)	Girişimcilerin, Girişimcilik Tipleri İle Çalışma Amaçları Arasındaki İlişki Araştırılmıştır	Betimsel bir çalışma olup anket formu kullanılmıştır.	Elde edilen bulgularda çeşitli girişimcilik tiplerinin birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
Aslan, R.	2007	İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Becerileri Kazanma Düzeyleri Araştırılmıştır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Küme örneklem kullanılmıştır.	Girişimcilik becerilerinin(risk alma, eleştirilere açıklık) en düşük düzeyde kazandırıldığı gözlenmiştir.
Cansız, E.	2007	Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi Amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışma olup anket formu kullanılmıştır.	Öğrencilerin girişimci potansiyeli taşıdıkları fakat bunu yönlendirme olmadığından gerçekleştiremedikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları gözlenmiştir.
Kuvan, H.	2008	Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki etkileri araştırılmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. anket formu kullanılmıştır.	Yaygın eğitimin örgün eğitime göre daha etkin olduğu ifade edilmiştir. Yeniliği ise olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir.
Hotaman, D.	2008	İlköğretim programındaki temel becerilerin öğrenci, öğretmen ve veli görüşüne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Betimsel bir araştırmadır.	Öğretmenlere göre sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı ifade edilmiştir.
Gömleksiz, M., N. Ve Kan, A., Ü.	2009	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışma olup verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır.	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Girişimcilik Becerilerini Kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Akhtar A., Keith J., T. Ve Riaz, H., T.	2009	Pakistan'da aday öğretmenlerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.	Tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Anket formu kullanılmıştır.	Kadın öğretmen adayların girişimcilik motivasyonu, daha çok çalışma ve yüksek girişimcilik özellikleri gösterdikleri gözlenmiştir.
Hezen, E.	2009	İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu araştırılmıştır.	Tarama modelinde doküman incelemesi yapılmıştır. Veriler anket formuyla elde edilmiştir.	En yüksek düzeyde eleştirel düşünme ve en düşük düzeyde ise girişimcilik becerilerinin geliştirmeye uygunluğu ifade edilmiştir

Karabulut, A., T.	2009	Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. Anket formu kullanılmıştır.	Öğrencilerin çoğunun girişimcilik eğitimi almalarına rağmen kendi işini kurmak ve yeni bir işte çalışmak istemediklerini ifade ettikleri gözlenmiştir.
Berk, E.	2009	Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okutulan girişimcilik dersinin genel bir değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışma olup Veri toplamak amacıyla anket formu kullanılmıştır.	Elde edilen bulgular ışığında programın girişimciliği kazandırma konusunda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Semerci, N., Ve Yelken, Y., T.	2010	İlköğretim Programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde anket formları kullanılmıştır.	sınıf öğretmenleri girişimcilik becerisinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılabilceğini dile getirmişlerdir.
Çankıç, İ., H. Ve Koyuncu, O.	2010	Araştırmacılar çalışmalarında bireylerin kültürel özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin kültürün bireycilik ve toplumculuk boyutu açısından irdelenmesini amaçlamışlardır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde anket formları kullanılmıştır.	Araştırmacı elde ettiği bulgular sonucunda bireyciliğin ve toplumculuğun girişimciliğin farklı boyutları ile anlamlı bir ilişkili içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Güven, S.	2010	Hayat bilgisi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi Amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. Kaynak taraması yapılarak tablolar oluşturulmuş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.	2005 ten önce hazırlanan (1-3) hayat bilgisi programların da doğrudan girişimciliği ifade eden amaç ifadelerinin olmadığı, 2005'te hazırlana programda girişimcilik özellikleri kazandırmaya yönelik ifadelerin olduğu belirtilmiştir.
Keleş, H., N., Tuğba, K., Ö., Doğaner, M. Ve Altunoğlu, A., E.	2011	Bu çalışma, önlisans öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi ve çevresel unsurlara göre farklılık gösterip göstermediğini inceleme amacıyla yapılmıştır.	Araştırma Tarama modelinde ve betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır.	öğrencilerin girişimcilik düzeylerinde, girişimciliği belirleyen unsurların sosyal sınıf, ailenin ekonomik geçmişi, iş deneyimi, eğitim ve diğer çevresel sosyo-kültürel unsurlar olduğu düşüncesini destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır.
Yılmaz, B., S. Ve Günel, Ö., D.	2011	Üniversite öğrencilerinin girişimciliğe bakış açısını değerlendirmek ve girişimciliği bir kariyer planlaması olarak görüp görmediklerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.	Araştırma Tarama modelinde ve betimsel bir çalışmadır.	Öğrencilerin girişimcilik konusunda kararsız oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğu girişimciliği toplumsal ve kalıtsal etkenlere bağlamışlardır.
Korkmaz, O.	2012	Öğrencilerin girişimci bir kişiliğe sahip olup olmadıklarını tespit etmek ve girişimcilik eğilimlerinde etkili olan psikolojik, demografik ve aile faktörlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.	Araştırma Tarama modelinde ve betimsel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde anket formu kullanılmıştır.	Öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerinde ve gelecekte iş kurma isteklerinde etkili olan psikolojik, demografik ve aile özellikleri arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.
Bal, V. Ve Bilge, H.	2012	Lisans ve ön lisans öğrencilerinin girişimcilik konusundaki ilgi seviyeleri ve yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Betimsel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde anket formu kullanılmıştır.	Öğrencilerin fırsatları değerlendirme, kararlılık ve gelecek odaklı çalışma alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin girişimcilik özellikleri ortalaması kızlardan fazla çıkmıştır.

Şeşen, H. Ve Basım, N., H.	2012	Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma'dır.	Betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanması amacıyla anket formu kullanılmıştır.	öğrencilerin yaş, cinsiyet, önceki iş deneyimi ve ailenin aylık gelirinin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini farklılaştırdığı; kontrol odağı ve öz yeterlilik özelliklerinin ise girişimcilik niyetlerini etkilediği görülmüştür.
Bozkurt, Ö., Ç., Kalkan, A., Koyuncu, O. Ve Alparslan A., M.	2012	Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi: Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma adı verilen çalışma da; Türkiye’de faaliyet gösteren girişimcilerin, girişimci niteliğinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır.	Derinlemesine ve yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmış ve nitel bir çalışmadır.	Girişimciler girişimcilerin eğitime ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikinci olarak girişimcilikte ticari ahlakı ve dürüstlüğü önemli gördüklerini belirtmişlerdir.
Temirbekova, Z. Ve Temirbekov, Z.	2013	Girişimcilerin İş değerlerinin oluşumunda din ,cinsiyet, iklim ve sosyal çevrenin etkisi araştırılmıştır.	Betimsel bir çalışmadır.	Din faktörünün girişimcilerde işine sahip çıkma ve çalışma azmi konusunda etkili olduğu ifade edilmiştir.
Akyürek, Ç.	2013	İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Küme örneklem yoluyla veriler elde etmek için anket formu kullanılmıştır.	Öğrencilerin bazı girişimcilik özelliklerinin kazanılmasında yetersiz oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
Bacanak, A.	2013	Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerde Girişimcilik Becerisinin Gelişimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri araştırılmıştır.	Olgu bilim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır.	Öğretmenlerin girişimcilik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Koçyiğit, E.	2013	Bu çalışmanın Üniversite öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesini amaçlamaktadır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler için anket formu kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda kadın katılımcılar yönünde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
Uğur, S.	2013	Girişimcilik Eğitiminin İlköğretim Programlarına konulmasına ilişkin model önerisi amacıyla hazırlanmıştır.	Nitel bir çalışma olup durum desenine göre hazırlanmıştır.	Farklı ülkelerin ilköğretim girişimcilik eğitimleri bütüncül çoklu durum desenine uygun şekilde incelenerek Türkiye için model geliştirilmeye çalışılmıştır.
Pan, V., L. Ve Akay, C.	2015	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde anket formu kullanılmıştır.	Öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik özellikleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Girişimcilik ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmada ulaşılabilen kaynakların sayısı 30’dur. Çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunluğunda tarama yöntemi kullanıldığı dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışmalar 2002 yılından itibaren incelenmiştir. Araştırmaların genel itibariyle üniversitelerin mesleki

eğitim, iktisat ve işletme alanlarında eğitim gören öğrenciler ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Yine yapılan araştırmalarda ilköğretim programlarındaki ortak temel becerilerin kazandırılmasına yönelik görüş alma şeklinde olduğu görülmektedir. Bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerilerine dönük araştırma yapılmıştır.

### **2.2.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de ve dünyada yansıtıcı düşünme alanında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde kuramsal temellerine yer verilen çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerinin yer aldığı çalışmalar ve çeşitli derslerde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalardan bir diğeri de yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesine ait ölçek geliştirme çalışmaları şeklindedir. Çalışmanın bu bölümünde ilgili kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve kronolojik olarak aşağıda yer verilmiştir.

Kurt (2002) “İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması” adını verdiği doktora çalışmasında, nitel veriler aracılığıyla derinlemesine düşünme sürecinin nasıl uygulandığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma İngilizce okuma dersinde uygulanmış, 25 öğrencinin yapılandırılmış ortamlarda öğrenmeleri ile ilgili derinlemesine düşünceleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, biliş üstü düşünmeye ve yapılandırmacı bilgi oluşturmaya katkı sağladığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, etkinlik düzeyinde yapılan çalışmaların İngilizceyi okuma, yazma ve konuşma becerilerine destek sağladığını ifade etmişlerdir. Yine derinlemesine düşünmenin katılımcı görüşlerine göre, analiz yapma, eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Langer (2002) öğrenme günlüklerini kullanarak yaptığı çalışmasının amacı, geleneksel öğrenciler ile geleneksel olmayan öğrenciler arasındaki çalışmaların değişkenlerini karşılaştırmada eleştirel yansıtmayı teşvik etmek için öğrenme günlüklerini araç olarak kullanmaktır. Çalışma Columbia Üniversitesi Bilgisayar Teknoloji Programında tamamlanmıştır. Öğrenciler tarafından tamamlanan öğrenme günlükleri incelenmiştir. Okunan 300 günlük ve öğrenci görüşmelerinden alınan dönütler, bu araştırmanın var olan literatürü desteklediğini göstermiştir. Sonuçlar geleneksel olmayan öğrencilerin öğrenme günlüklerinin eğitim araçları olarak kullanmada geleneksel

öğrencilere göre daha şüpheli oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı Öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasında bilgi transferini geliştirdiğinin ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Çalışmasında hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerindeki öğretim faaliyetlerini ilişkilendirmeyi ve eleştirel olayların etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada Griffin (2003) 135 eleştirel olayı incelemiştir. Hizmet öncesi öğretmenler tarafından altı haftalık deneyimleri sırasında yazılmış, üç kişilik inceleme paneli aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Panel eleştirel olayları şu şekilde değerlendirmiştir: (a) yansıtıcı dil ve düşünme düzeyleri, (b) gelişim ve araştırmaya karşı uyum derecesi ve (c) yansıtıcı düşünme biçimleri. Ayrıca, kendini değerlendirmenin içerik analizinde, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı yeteneklerinin gelişimi ile ilgili algıları hakkında bilgi sunulur. Çalışmaya 28 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmanın bulguları, eleştirel olayları kullanmanın ve eğitimsel aktivitelerle ilgilenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetini artırdığı yönünde bir sonucun ortaya çıktığını göstermiştir.

“Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği” adını verdiği çalışmada Bölükbaş (2004), yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmacı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada, deney grubuna yansıtıcı öğretim kontrol grubuna ise geleneksel öğretim metotlarının uygulandığını belirtmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda araştırmacı, yansıtıcı öğretimin uygulandığı deney grubunda akademik başarının geleneksel öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, Türkçe dersine yönelik tutumu, deney grubuna uygulanan yansıtıcı öğretim uygulamalarının olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

“Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Adaylarının Anlaması ve Değerlendirmesi” çalışmasında adlı Lee (2005), yansıtıcı düşünceyi değerlendiren kriterler incelenir ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme sürecini nasıl geliştirdiklerini araştırılır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri, iki perspektiften değerlendirilir: Tahmin etme ve derinlik. Bulgular iletişim biçimleri, deneyimle ilgili alan ve kişisel yaşantılara bağlı durumlar yansıtıcı düşünmeyi derinleştirdiğini göstermektedir. Bu çalışma yansıtıcı düşünmenin tam olarak nasıl ölçüleceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğini ve

öğretmen eğitim programlarındaki farklı deneyimleri içeren yansıtıcı uygulamaları hazırlamayı içerir. Çalışma veri analizi ve teorik incelemeye dayanır.

Elginel (2006) tarafından gerçekleştirilen “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı Ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dilinin İngilizce olarak hazırlandığı bu çalışma doktora düzeyinde yapılmış bir çalışmadır. Araştırmacı Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündüklerini çalışmıştır. Tüm bunlarla bağlantılı olarak ta yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında etkileri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirilen ve eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Çalışma örneklemi Kuzey Kıbrıs'ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan ve son sınıfta okuyan 30 öğretmen adaydır. Yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemler bu çalışmanın veri toplama yöntemlerini oluşturmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda: Çalışmaya katılan öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinde işbirliğinin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir. Akademik dönemin sonuna doğru katılımcılar, yansıtıcı olarak düşünürken kuramsal bilgilerini ve durumsal etkenleri göz önünde bulundurmaya başlamışlardır. Araştırmacı günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğunun ortaya çıktığını belirtmiştir.

Alp (2007) “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıkları” adlı yüksek lisans çalışmasında: Araştırmanın genel amacını, İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açılarını belirlemek şeklinde ifade etmiştir. Betimsel nitelikteki bu çalışma, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ölçek olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmacının geliştirdiği ölçek kullanılarak elde edilen veriler SPSS paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmediklerini ancak, eleştirel düşünce ve problem çözme boyutlarıyla farkında olmadan da olsa kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi bilinçsiz olarak



kullandıklarını göstermektedir. Araştırmacı bu noktadan hareketle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde etkili ve sistemli bir şekilde kullanabilmeleri için bu alanda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğunu belirtmiştir.

Kozan (2007) tarafından Selçuk Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde okuyan birinci sınıftaki 51 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi araştırılmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlükler, anketler ve performans ödevleri kullanılmıştır. Araştırmacı bu çalışma sonucunda öğrencilerin kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim gösterdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde yansıtma yaptıkları alanların uygulama sonuna doğru değişim gösterdiği görülmüş, öğrenciler arasında işbirliği ve rehberlik sağlanmasının yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

“Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adını verdiği çalışmasında Dolapçioğlu (2007) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini değerlendirmiştir. Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın genel amacı yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını betimlemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını incelemektir. Veri toplama amacıyla ölçekle birlikte sınıf gözlemleri de yapılan araştırma Hatay ili Antakya İlçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve “yansıtıcı günlük tutma” dışında bu düşünme becerisini içeren davranışlara sınıf ortamında her zaman yer verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin sonucunda öğretmenlerin problem

çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikleri olduğu, gözlenen öğretmenlerin hiç birinin yansıtıcı günlük tutmadığının gözleendiği ifade edilmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinde genel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. Araştırmacı 21 yıl ve üzeri kıdemi olan, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yansıtıcı düşünme davranışlarını daha sık yerine getirdiği ayrıca bayan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için etkinlik yapma ve kendilerine ileriki yıllarda dersimde nasıl değişiklik yapabilirim sorusunu sorma gibi davranışları daha sık yerine getirdiğini ifade etmiştir.

“Yüksek Okul Öğrencilerinin Yansıtıcı Öğrenme Süreçlerini Engellemede(blog on) Arkadaş Dönütünün Etkisi” adı verdikleri bir çalışmada Xie, Ke ve Sharma (2008), deneysel boyutta hazırladıkları çalışmayı 44 kişinin( öğrencinin) katılımını sağlayarak hazırlamışlardır. Öğrenciler ise 1. ve 2. Sınıf öğrencileridir. Öğrenciler tüm okul dönemi boyunca her hafta blog oluşturmuşlardır. Her öğrenci için dönemin başında ve sonunda 2 günlük örnek olarak gösterilmiştir. Sonuçta, zaman içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi artmıştır. Fakat arkadaşla ilgili dönütün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

“Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” adlı doktora çalışmasında Güney (2008), çalışmasını deneysel yöntem kullanarak hazırlamıştır. Araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencileri, Fırat Üniversitesinde Türkçe öğretmenliği ikinci sınıfta bulunan ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi alan 33'er kişilik öğrenci grupları seçilerek oluşturulmuştur. Deney grubuna mikro yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı kapsamında bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmış, geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırmacı çalışmasında nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve günlük yorumlanması yöntemlerine de başvurmuştur. Araştırma sonucunda deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu yani mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

“Hemşire Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklerin Önemi: Bir Alan Yazın Taraması” adını verdiği çalışmasında Epp (2008), çeşitli uygulama faaliyetlerini kullanarak öğrenme amacıyla yansıtmanın pedagojik stratejisini arttırmak için yansıtıcı günlüklerin önemi araştırılmıştır. Araştırmacının alan yazın taraması şeklinde yapılan araştırması sonucunda, eğitimcilerin yansıtıcı düşünme sürecinin eğitim alanında kullanılmasının çok yararlı

olduğu ve bu doğrultuda yapılan araştırmanın hemşire adaylarını yansıtma s¼recine dâhil olmaya teşvik ettiği g¼r¼lm¼řt¼r. Araştırmacılar ¼đrencilerin g¼nl¼klerinde ¼ok fazla seviyede yansıtma g¼r¼ld¼đ¼đ¼n¼ ifade etmişlerdir. Araştırmacılar eğitimcilerin ¼đrencilerin yansıtıcı g¼nl¼kler sonucunda daha kolay ¼đrendiklerini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Tok (2008) tarafından hazırlanan “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı D¼ř¼nme Etkinliklerinin ¼đrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Y¼nelik Tutumlarına Etkisi” adlı deneysel ¼alıřmada, 5. sınıfa devam eden 26 deney ve 26 kontrol grubu ¼đrenci yer almıştır. Veri toplama ara¼ları olarak Fen Bilgisi Başarı Testi ile Fen Bilimleriyle İlgili Tutum ¼l¼eđi kullanılmıştır. Araştırmacı elde edilen veriler sonucunda, yansıtıcı d¼ř¼nme uygulamaları sayesinde ¼đrencilerin fen bilgisi der sinde akademik başarılarının arttığı ve bu derse y¼nelik tutumlarının olumlu y¼nde değiştiğine ilişkin bulgulara ulaşıldığını ifade etmiştir.

Meral (2009) y¼ksek lisans d¼zeyinde yaptığı ¼alıřmasında “Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan ¼đretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı d¼ř¼nmeleri” ’ni belirlemeyi ama¼lamıřtır. Evrenini Elazığ ili merkez ve il¼elerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda g¼rev yapan 196 İngilizce ¼đretmenin oluşturduğu ¼alıřmada tarama y¼ntemi kullanılmıştır. ¼rneklemine ise 120 İngilizce ¼đretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı verileri ‘Kaliforniya Eleştirel D¼ř¼nme Eğilimi ¼l¼eđi’ (CCTDI) ve ‘Yansıtıcı D¼ř¼nme Eğilimi ¼l¼eđi’ (YANDE) ile toplandığını ifade etmiştir. Elde edilen veriler sonucunda araştırmacı İngilizce ¼đretmenlerinin genel olarak yansıtıcı d¼ř¼nd¼klerini, ancak “mesleğe bakış” ve “s¼rekli ve ama¼lı d¼ř¼nme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı d¼ř¼nd¼klerini belirtmiştir.

Aşkar Ve Kızılkaya (2009)’nın ¼l¼ek geliştirmek ama¼ıyla yaptıkları ¼alıřmanın adı; “Problem ¼¼zmeye Y¼nelik Yansıtıcı D¼ř¼nme Becerisi ¼l¼eđinin Geliştirilmesi” dir. Bu ¼alıřmanın ama¼ı, ¼đrencilerin problem ¼¼zmeye y¼nelik yansıtıcı d¼ř¼nme becerisinin belirlenmesinde kullanılmak üzere bir ¼l¼ek geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Ge¼erlik ve g¼venirlik aşamalarından ge¼en ¼alıřma yansıtıcı d¼ř¼nmenin sorgulama, nedenleme ve değerlendirme boyutlarından yararlanılarak hazırlanmış ve Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Araştırmacı ¼l¼eđin, araştırmacılara ¼alıřmalarında yansıtıcı d¼ř¼nme becerisine sahip olunma derecesini ¼l¼mek, kontrol etmek ve bu beceriyi geliştirmeye d¼n¼k araştırmalar planlamak konusunda yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Bu ¼l¼ek aynı zamanda ¼đretmenlere ¼đrencilerin problem ¼¼zmenin hangi basamağında zorlandıklarını, ne t¼r yansıtıcı alışkanlıkları olduğunu ve ¼l¼eđin s¼z konusu boyutları ¼erçevesinde değerlendirme ve sorgulama alışkanlıkları olup olmadığını

belirlemelerinde ve öğretimlerini bu doğrultuda düzenlemelerinde yardımcı olacak niteliktedir.

Duman (2009) “Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi” adını verdiği çalışmasında nitel yöntem kullanmıştır. Çalışmasında ön test, son test ve kontrol grubunun kullanıldığı çalışmada; deney grubuna dizgeli öğretime dayalı bir ders program, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmacı araştırma sonucunda dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı daha verimli sonuçlar elde etmek için öğretim süresinin uzatılmasının yararlı olacağını belirtmiştir.

“Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” adlı makale çalışmasının sahipliğini ise Yanpar Ve Duban (2010) yapmaktadır. Araştırmacılar bu çalışmayla öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmanın nicel boyutunda “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve nitel boyutunda da dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Demiralp (2010) “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adını verdiği betimsel çalışmasında tarama (survey) yönteminden yararlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları ile ilgili maddelerden oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan bir anket kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin programların öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmadıkları; programların içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen

katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır.

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında Karadağ (2010); sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, öğretmenlerin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik olmasıyla da nitel bir çalışma yapmıştır. Elde edilen veriler sonucunda araştırmacı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu görüldüğünü ifade etmiştir. Yapılan analizlerin istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını gösterdiğini belirtmiştir.

Ergüven (2011) “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme becerilerinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi” adındaki çalışmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Betimsel Tarama Modeli’ne dayalı olarak yapılmıştır. elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında onların cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Dalgıç (2011) “Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Ve uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul Ve Kopenhag Örneği” adını verdiği çalışmasının amacını, Türkiye ve Danimarka’daki okul yöneticilerinin profesyonel gelişim amaçlı yansıtıcı düşünceye dayalı uygulamalarını tespit etmek ve Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) arasında ilişki olup olmadığını saptamak olarak ifade etmiştir.

Bu araştırmada nitel ve nicel olmak üzere karma model kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'da okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişme sağlamaları eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme, yaparak öğrenme, diğer iş tecrübelerinden transfer yaparak öğrenme, projelerde görev alarak öğrenme, formal kurs ve programlara katılarak öğrenme, hobi ve faaliyetlerden öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir. Her iki ülkede de yöneticilerin yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolu olarak resmi ve resmi olmayan değerlendirme yöntemleri kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır.

Güvenç (2012) "Sınıf ğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında sınıf ğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ve duygusal zekalarını araştırmış daha sonra ikisi arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmacı elde edilen veriler sonucunda; Sınıf ğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları "ok Sık" düzeyindedir. Duygusal zekanın duyguları yönetme ve öz bilinç boyutları "Her Zaman", empati, duyguları güdüleme, sosyal beceriler boyutları "ok Sık" düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Sınıf ğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları ise "Her Zaman" düzeyinde çıkmıştır. Araştırmacı Doğrusal regresyon analizi ile sınıf ğretmenlerinin duygusal zekalarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğunun görüldüğünü belirtmiştir.

Çiğdem (2012) "Bilişim Teknolojileri ğretmen Adaylarının ğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi" adlı doktora çalışmasında yansıtıcı düşünme ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri, ğretmen adaylarının yazdıkları bloglar, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme leği, araştırmacı tarafından geliştirilen Blog Kullanım Anketi yardımıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma verilerinin özümlemesi sonucunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını; ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığını ifade etmiştir.

2000 yılında Kember ve arkadaşları tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ)'nin Türkçe' ye uyarlamasının ele alındığı çalışmada Çiğdem ve Kurt (2012) tarafından uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve ölçek, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 242 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için; normal dağılım analizleri, alt % 27 ve üst % 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca iç tutarlık katsayısı ve zaman bağlamındaki tutarlığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Türkçeye uyarlanan ölçeğin özgün ölçekteki gibi dört alt boyuttan oluştuğu ve her bir alt boyutun dört maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sınanan faktör yapısının mükemmel olmasa da iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır.

Kalkay (2013) yüksek lisans düzeyindeki “6., 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adını verdiği çalışmasında belli bir sınıf düzeyindeki programın yansıtıcı düşünmeyi kazandırma düzeyini öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma Balıkesir İlinde görev yapmakta olan 559 branş öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin ise, madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısı değeri .95 bulunmuştur. Araştırmacı elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlere göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini kısmen kazandırıldığını saptanmıştır. Araştırmacı öğretmen görüşlerinin okul grubuna, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken branş açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

“Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı doktora çalışmasında Tican (2013), yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçildiği çalışmada, araştırma verilerinin toplanmasında; 1) California Eleştirel

Düşünme Eğilimi Ölçeği, 2) Demokratik Tutum Ölçeği, 3) Akademik Başarı Testi, 4) Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, 5) Yansıtıcı Günlük 6) Portfolyo İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Formu (Rubrik) kullanılmıştır. Araştırmacı Nicel verilerin analizinde, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük ile elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci portfolyo dosyaları için ise üç uzman tarafından incelendiğini ifade etmiştir. Araştırmacı elde edilen verilere göre Son test ve erişim yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmediğini belirtmiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

Başol ve Gencil (2013) tarafından yansıtıcı düşünme alanı ile ilgili diğer bir çalışma “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adını taşımaktadır. Çalışmanın amacı, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini (YDDBÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin Türk üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. Madde analizleri yapılan ölçeğin iç tutarlılığına Cronbach Alpha katsayısı ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayısı ile bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test korelasyonları ölçeğe verilen cevapların kararlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. YDDBÖ’nün yapı geçerliğini ortaya koymak üzere veri rastgele olarak ikiye bölündükten sonra bir yarıya Açıklayıcı ve diğer yarıya Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve orijinal çalışmada ortaya konan kuramsal yapının doğrulandığı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin benzer ölçekler ile geçerliğini sınamak üzere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ile korelasyonuna bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Yansıtıcı Düşünme alanında yapılan çalışmalardan birisi de Ceyhan (2014) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Cart Analizi İle İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmasında üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenleri CART Analizi ile incelemek ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile araştırmaya yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim - öğretim yılında Muş



Alparslan Üniversitesi'ne bağlı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören 2247 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Gencil (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği”, öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek için, Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” ve katılımcılara ait bazı bireysel bilgilere ulaşmak için, araştırmacı ve alanında uzman kişilerle yapılan görüşmeler sonucu geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, üniversite öğrencilerinin, yansıtıcı düşünme düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri; fakülte, cinsiyet, sınıf düzeyi, ilkokulu veya ilköğretimi okuduğu yerleşim birimi, bu yaşına kadar okuduğu tahmini kitap sayısı, izledikleri bir film, okudukları bir kitap veya buna benzer durumlarda çevreleriyle tartışma sıklığı, bölümünden memnun olma durumu, derste konu ile ilgili tüm ayrıntıların hocaları tarafından anlatılmasını isteme durumu, gazete okuma sıklığı ve derste not tutma durumlarına göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

“Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya laboratuvarı Dersinde Hazırladıkları Yansıtıcı günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Ve Akademik başarıları Üzerine Etkisi” adını verdiği çalışmasında Cengiz (2014) bu çalışmasında kimya laboratuvarı dersi çerçevesinde hazırlanan geribildirim destekli yansıtıcı günlüklerin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, yansıtma seviyeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yine bu çalışma ile derslerine girdiği öğrencileri öğrenmeleri üzerine düşündürmeyi, bu süreçte öğrencilerin her birini anlamayı, her biriyle ilgilenmeyi ve böylece gelişimlerine, daha istekli ve bilinçli öğrenenler olmalarına katkıda bulunmayı amaçladığını ifade etmiştir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, deney grubu (N=14) ve kontrol grubu (N=14) olmak üzere, iki gruba ve toplam 28 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama araçlarını yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, başarı testi ve yarı yapılandırılmış mülakatlar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ön test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test başarı puanları arasında deney grubundaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=30,00$ ;  $p<0,05$ ). Araştırmacı ayrıca, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen mülakatlardan, yansıtıcı günlük yazmanın öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları, derse yönelik motivasyonları ve duyguları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varıldığını ifade etmiştir.

Erbil (2014) hazırladığı “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında; ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumları üzerindeki etkilerinin; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunun ve süreç boyunca izlediği gelişimin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca ilçesinde iki ilkokulda 34 deney grubu ve 31 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demokratik Tutum Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi”, “Öğrenci Günlükleri”, “Yansıtıcı Günlükler” ve “Grup Çalışmasını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasında demokratik tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön test, uygulama sonunda ise demokratik tutum ölçeği ve akademik başarı testi son test olarak kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacı Araştırma sonunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadığını ifade etmiştir.

Yansıtıcı düşünme alanında yapılan çalışmalardan birisi de Saygılı ve Tehnedere (2014)’nin hazırladıkları “Eğitim Çalışanlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi” adını verdikleri çalışmalarıdır. Bu çalışmanın amacı farklı türlerdeki eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemesidir. 132 kişi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların %34,8’i erkek, %65,2’si ise kadındır. Buna ek olarak katılımcıların %50’si özel okulda, %42,4’ü devlet okulunda, %7,6’sı da üniversitede çalışmaktadır. Araştırmada iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu yer almaktadır. Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği ise ikinci bölümde yer almaktadır. Ölçek sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili eğitim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış şeklinde 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar elde edilen verilere göre şu bulgulara ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Uygulanan analizlerin sonucunda katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları ve eğitim seviyelerine göre yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Öngörülü ve içten olma alt boyutunda katılımcıların okul türlerine göre anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ), devlet okullarında çalışanlar en düşük puanlara sahiptir. Orta

seviyedeki sosyo-ekonomik yapılarıdaki okullarda çalışan katılımcıların mesleğe bakış sonuçlarında diğerlerine göre anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ( $p<0,05$ ). Öngörülü ve içten olma ile mesleğe bakış alt boyutlarının haricindeki tüm alt boyutlarda katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Sonuç olarak araştırmacılar öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini en fazla etkileyen faktörün mesleki kıdem olduğunu bulmuşlardır.

Özden, Kabapınar Ve Önder (2015)' in hazırladıkları bir çalışmada “Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları Sonunda Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Yönelik Tercihleri ve Tercihlerin Nedenleri” adını taşımaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında, yansıtıcı düşünme uygulamaları sonunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama ilkelerine yönelik yaptıkları tercihleri ve bu tercihleri yapma nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 16 sınıf öğretmeni adayının yer aldığı çalışmada karma model kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı ilkelerine yönelik tercihlerini ve bu tercihleri yapma nedenlerini belirlemek amacıyla “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar elde edilen veriler sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı tercihlerinde ve buna uygun neden belirttikleri cevapların sayısında uygulama öncesine göre %25.42’lik bir artış olmuştur. Bunun aksine yapılandırmacı tercihlerinde ve geleneksel neden belirttikleri cevapların sayısında uygulama öncesine göre %9.36’lık azalma ve geleneksel tercih yapıp yine geleneksel neden belirttikleri cevapların sayısında ise %16.06’lık azalma gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının ise yapılandırmacı tercih yapıp ve buna uygun neden belirttikleri cevapların sayısında uygulama öncesine göre %11,6’lık bir artış olmuştur. Bunun aksine geleneksel tercih yapıp yine geleneksel neden belirttikleri cevapların sayısında ise %12,1’lik azalma gerçekleşmiştir.

Gedikoğlu (2015) “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Destekli Modüler Öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli modüler öğretimin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırma “ön-test son-test kontrol gruplu model” ile yürütülmüştür. Araştırmacı elde edilen analiz sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli kelime işlemci modülü ile ders işlenen deney grubunun akademik başarısı (ortanca=4) ile

geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun akademik başarısı (ortanca=1) arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı sonuç elde edildiğini belirtmiştir.

Tablo 13’ de Yansıtıcı düşünme alanı ile ilgili olarak literatür araştırması neticesinde elde edilen çalışmalar tarih sırasına dikkat edilerek verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tablo içerisinde ilgili araştırmanın yazarı, amacı, yöntem ve elde edilen bulguları hakkında kısa açıklamalara yer almaktadır.

**Tablo 13: Yansıtıcı Düşünme Alanında Yapılan Araştırmalar Ve Özellikleri**

Araştırmacı/ Araştırmacılar	Tarih	Amaç	Yöntem	Bulgu/Bulgular Sonuç
Kurt, M.	2002	İngilizce okuma becerilerinin kazandırılmasında derinlemesine düşünme stratejisinin uygulanmasını amaçlamıştır.	Nitel bir çalışmadır.	Etkinlik düzeyinde yapılan çalışmaların İngilizceyi okuma, yazma ve konuşma becerilerine destek sağladığını ifade etmişlerdir. Yine derinlemesine düşünmenin katılımcı görüşlerine göre, analiz yapma, eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.
Langer, A. M.	2002	Çalışmasının amacı, geleneksel öğrenciler ile geleneksel olmayan öğrenciler arasındaki çalışmaların değişkenlerini karşılaştırmada eleştirel yansıtmayı teşvik etmek için öğrenme günlüklerini araç olarak kullanmaktır.	Öğrenme günlüklerinden faydalanılmış nitel bir çalışmadır.	Öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasında bilgi transferini geliştirdiği ortaya çıktığı ifade edilmiştir.
Griffin, M. L.	2003	Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerindeki öğretim faaliyetlerini ilişkilendirmeyi ve eleştirel olayların etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel veriler kullanılmıştır.	Eleştirel olayları kullanmanın ve eğitimsel aktivitelerle ilgilenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetini artırdığı yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır.
Bölükbaş, F.	2004	Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.	DeneySEL çalışma yapılmış ve deney ile kontrol grupları oluşturularak çalışma yürütülmüştür.	Araştırmacı Türkçe dersine yönelik tutumu, deney grubuna uygulanan yansıtıcı öğretim uygulamalarının olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığını ifade etmiştir.
Lee, H., J.	2005	Bu çalışma yansıtıcı düşünmenin tam olarak nasıl ölçüleceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğini ve öğretmen eğitim programlarındaki farklı deneyimleri içeren yansıtıcı uygulamaları hazırlamayı içerir.	Betimsel bir çalışma olup teorik incelemeler ve nitel verilerden oluşmaktadır.	İletişim biçimleri, deneyimle ilgili alan ve kişisel yaşantılara bağlı durumlar yansıtıcı düşünmeyi derinleştirdiğini göstermektedir.

Erginel, S., Ş.	2006	Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmıştır.	Nitel bir çalışmadır. Eylem araştırması yapılmıştır.	Araştırmacı günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğunun ortaya çıktığını belirtmiştir.
Alp, S.	2007	İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılarının belirlenmesi amacını taşımaktadır.	Betimsel nitelikteki bu çalışma, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ölçekten oluşmaktadır. Karma yöntem kullanılmıştır.	Edilen veriler öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmediklerini ancak, eleştirel düşünce ve problem çözüme boyutlarıyla farkında olmadan da olsa kullandıklarını göstermektedir.
Kozan, S.	2007	Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi araştırılmıştır.	Nitel olarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlükler, anketler ve performans ödevleri kullanılmıştır.	Öğrencilerin günlüklerinde yansıtma yaptıkları alanların uygulama sonuna doğru değişim gösterdiği görülmüş, öğrenciler arasında işbirliği ve rehberlik sağlanmasının yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu ifade edilmiştir.
Dolapçioğlu, S. D.	2007	İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini değerlendirmesi amaçlanmıştır.	Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.	Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve “yansıtıcı günlük tutma” dışında bu düşünme becerisini içeren davranışlara sınıf ortamında her zaman yer verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.
Xie, Y., Ke, F. Ve Sharma, P.	2008	Yüksek Okul Öğrencilerinin Yansıtıcı Öğrenme Süreçlerini Engellemede Arkadaş Dönütünün Etkisi araştırılmıştır.	Nitel bir çalışmadır.	Zaman içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi artmıştır. Fakat arkadaşla ilgili dönütün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.
Güney, K.	2008	Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi araştırılmıştır.	Çalışma deneysel yöntem kullanarak hazırlanmıştır. Yine nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve günlük yorumlanması yöntemleri de kullanılmıştır.	Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu yani mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.
Epp, S.	2008	Çeşitli uygulama faaliyetlerini kullanarak öğrenme amacıyla yansıtmanın pedagojik stratejisini arttırmak için yansıtıcı günlüklerin önemi araştırılmıştır.	Çalışma alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır.	Öğrencilerin günlüklerinde çok fazla seviyede yansıtma görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Tok, Ş.	2008	Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi araştırılmıştır.	Deneysel bir çalışmadır.	Araştırmacı elde edilen veriler sonucunda, yansıtıcı düşünme uygulamaları sayesinde öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarının arttığı ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğine ilişkin bulgulara ulaşıldığını gözlenmiştir.
Meral, E.	2009	İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla taşımaktadır.	Nicel bir çalışmadır. Verilerin elde edilmesinde ölçek kullanılmıştır	İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eleştirel düşündükleri, “doğruyu arama” ve “sistematiçlik” alt boyutlarında eleştirel bakış açılarının daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşünme eğiliminde olmalarına rağmen, “mesleğe bakış” ve “süreçli ve amaçlı düşünme” boyutlarında kısmen yansıtıcı olmadıklarının ortaya çıktığı ifade edilmiştir.
Aşkar, P. Ve Kızılkaya, G.	2009	Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi amacıyla taşımaktadır.	Nicel bir çalışmadır.	Bu ölçek öğretmenlere öğrencilerin problem çözmenin hangi basamağında zorlandıklarını, ne tür yansıtıcı alışkanlıkları olduğunu ve ölçeğin söz konusu boyutları çerçevesinde değerlendirme ve sorgulama alışkanlıkları olup olmadığını belirlemelerinde ve öğretimlerini bu doğrultuda düzenlemelerinde yardımcı olacak niteliktedir.
Duman, B.	2009	Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi amaçlanmıştır.	Nitel yöntem kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır
Yanpar, Y., T. Ve Duban, N.	2010	Çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır.	Karma yöntem kullanılmıştır.	Ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğü görülmüştür
Demiralp, D.	2010	İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşümlerini Geliştirmeye Etkisi Öğretmen	Betimsel bir çalışmadır. Tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır.	İlköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşümlerini geliştirmedeki katkısına

		Görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır.		yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır.
Karadağ, M.	2010	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmadır.	Nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik olmasıyla da nitel bir çalışmadır.	Elde edilen veriler sonucunda araştırmacı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise "Açık Fikirlilik" boyutunda olduğu görüldüğünü ifade etmiştir
Ergüven, S.	2011	Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.	Araştırma Betimsel Tarama Modeli'ne dayalı olarak yapılmıştır.	Elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır.
Dalgıç, G.	2011	Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin profesyonel gelişim amaçlı yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. ve Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemeyi, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler arasında ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır.	Bu çalışmada nitel ve nicel olmak üzere karma model kullanılmıştır.	Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'da okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişme sağlamaları eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme, yaparak öğrenme, diğer iş tecrübelerinden transfer yaparak öğrenme, projelerde görev alarak öğrenme, formal kurs ve programlara katılarak öğrenme, hobi ve faaliyetlerden öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir.
Güvenç, Z.	2012	Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ve duygusal zekâlarını araştırmış daha sonra ikisi arasındaki ilişkiye bakmıştır.	Nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında çeşitli ölçekler kullanılmıştır.	Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyâ ilişkin algıları "Çok Sık" düzeyindedir. . Araştırmacı Doğrusal regresyon analizi ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu görüldüğünü belirtmiştir.

Çiğdem, H.	2012	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi araştırılmıştır.	Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır.	Araştırmacı araştırma verilerinin çözümlemesi sonucunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını; ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığını ifade etmiştir.
Çiğdem, H. Ve Kurt, A., A.	2012	Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ)'nin Türkçe'ye uyarlaması amacını taşımaktadır.	Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Nicel bir çalışmadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için; normal dağılım analizleri, alt % 27 ve üst % 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.	Türkçeye uyarlanan ölçeğin özgün ölçekteki gibi dört alt boyuttan oluştuğu ve her bir alt boyutun dört maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sınınan faktör yapısının mükemmel olmasa da iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır.
Kalkay, İ.	2013	Belli bir sınıf düzeyindeki programın yansıtıcı düşünmeyi kazandırma düzeyini öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır.	Araştırma tarama modelindedir. Nicel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında ölçek kullanılmıştır.	Araştırmacı elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlere göre 6. – 7. ve 8. sınıf öğretim programları yansıtıcı düşünme becerilerini kısmen kazandırıldığını saptanmıştır.
Tican, C.	2013	Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.	Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir.	Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.
Başol, G. Ve Gencil, İ., E.	2013	Çalışmanın amacı, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini (YDDBÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin Türk üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır.	Nicel bir çalışmadır. Ayrıca ölçeğin benzer ölçeklerle geçerliğini sınamak üzere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ile korelasyonuna bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.	Madde analizleri yapılan ölçeğin iç tutarlılığına Cronbach Alpha katsayısı ve Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ile bakılmış ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.



Ceyhan, G.	2014	Araştırmacı bu çalışmasında üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenleri CART Analizi ile incelemek ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile araştırmaya yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır	Araştırma betimsel bir çalışmadır. Nicel yöntem kullanılmış ve verilerin elde edilmesinde ölçekler kullanılmıştır.	Araştırmacı Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, üniversite öğrencilerinin, yansıtıcı düşünme düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.
Cengiz, C.	2014	Bu çalışmada Kimya laboratuvarı dersi çerçevesinde hazırlanan geribildirim destekli yansıtıcı günlüklerin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, yansıtma seviyeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır.	Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, başarı testi ve yarı yapılandırılmış mülakatlar oluşturmaktadır.	Öğretmen adaylarının ön test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test başarı puanları arasında deney grubundaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Erbil, D., G.	2014	İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumları üzerindeki etkilerinin; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunun ve süreç boyunca izlediği gelişimin ortaya konması amaçlanmıştır.	Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.	Araştırma sonunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade edilmiştir.
Saygılı, G. Ve Tehnelde, S.	2014	Bu çalışmanın amacı farklı türlerdeki eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.	Araştırma betimsel bir çalışmadır. Nicel yöntem kullanılmış ve verilerin elde edilmesinde ölçekler kullanılmıştır.	Araştırmacılar öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini en fazla etkileyen faktörün mesleki kıdem olduğunu bulmuşlardır.
Özden B., Kabapınar, Y. Ve Önder A.	2015	Yansıtıcı düşünme uygulamaları sonunda sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama ilkelerine yönelik yaptıkları tercihleri ve bu tercihleri yapma nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Araştırmada karma model kullanılmıştır.	Araştırmacılar elde edilen veriler sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı tercihlerinde ve buna uygun neden belirttikleri cevapların sayısında uygulama öncesine göre %25.42'lik bir artış olmuştur.
Gedikoğlu, E.	2015	Araştırmacı, yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli modüler öğretimin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Araştırmacı çalışmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu model ile yürütülmüştür.	Araştırmacı deney grubunun akademik başarıları (ortanca=4) ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun akademik başarıları (ortanca=1) arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı sonuç elde edildiğini belirtmiştir.

#### **2.2.4.Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi**

Yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmaların 2002 ‘den itibaren yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme alanıyla ilgili ulaşılan kaynakların sayısı 33’tür. Girişimcilik alanı ile ilgili yapılan çalışmaların aksine yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. Araştırmalar incelendiğinde nitel yöntem ile birlikte deneysel yöntemlerinde kullanıldığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünmeyle ilgili yapılan araştırmaların farklı alanlarda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirici etkinliklerin, öğrencilerin; akademik başarısına, farklı tutum boyutlarına, farklı becerilerine etkisi şeklinde olduğu görülmektedir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalarda bu etkinliklerin öğrenmenin artırılması konusunda olumlu etkisi sonuçlar açısından dikkat çekmektedir. Yine okul yöneticilerinin de yansıtıcı düşünme ile ilgili uygulamalarının birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda yansıtıcı düşünme düzeyi ile ilgili olan çalışmalar ile girişimcilik özelliklerini inceleyen araştırmalar kendi spesifik alanlarında sınırlı kalmış ve düşünme becerileriyle girişimcilik arasında bir ilişkiyi araştırmamışlardır. Bundan dolayı bu çalışma öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisi ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırması noktasında alanda ilk olması bakımından önemli görülmektedir. Girişimcilerde bulunan özelliklerin üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerde bulunduğu göz önüne alındığında yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### III. BÖLÜM

#### 3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalarda araştırma modeli (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959, Akt; Karasar, 1994, 76) göre araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmışını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, vd., 2014, 14). Makro-sosyal alan araştırması olan tarama yöntemi, çok sayıda bağımsız değişkenle aynı anda analiz yapılabilmesi, açıklama ve tanımlayıcı bilgiler elde edilmesi bakımından önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Baloğlu, 2009, 71). Bu çalışma “Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla hazırlanmış tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar’a (1994) göre ise tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

##### 3.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılı sonbahar döneminde Kastamonu ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde bulunan toplam 2250 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme seçilirken, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrenin hiçbir biriminin açıkta kalmaması amacıyla tabakalar arası değişimin heterojen ve tabaka içerisinde ise homojen olduğu örneklemin her bir tabakadan çekilerek oluşturulmaya çalışıldığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014, 86). Bu kapsamda her iki üniversitede bulunan iki fakülteye ait (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenliği) bölümlerin 1., 2., 3. ve 4. sınıfları tabaka olarak belirlenmiştir. Bu tabakalardan öğrenci seçimi yapılırken herhangi bir oran gözetilmemiş olup, her bir tabaka için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış, üniversitelerin ilgili bölümlerinin tüm öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Fakat araştırmanın yapıldığı sonbahar döneminde araştırmanın finaller öncesine denk gelmesi ve kış şartlarının da el vermemesi nedeniyle, 398 Bartın

Üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencisi ile 901 Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisine ulaşılmıştır.

Toplamda her iki üniversiteden ulaşılan 1299 öğrenci sayısı araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Örneklemin evreni temsil etmesindeki oran, % 59,04 'tür. Ancak, verilerin toplanma aşaması sonrasında, bireylerin kişisel bilgi formuna ve ölçeklere verdiği yanıtlar kontrol edilerek hatalı kodlama bulunan 8 adet form örneklemden çıkarılmış ve toplam sayıya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analizler örneklemini oluşturan 1299 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)**

Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	106	26,6
	Kadın	292	73,4
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	109	27,4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	24,6
	Matematik Öğretmenliği	117	29,4
	Sınıf Öğretmenliği	74	18,6
Sınıf	1	104	26,1
	2	77	19,3
	3	102	25,6
	4	115	28,9
<b>Toplam</b>		398	100,00

Tablo 14'de görüldüğü gibi Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %73,4'ünü kadın öğrenciler, %26,6'sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kadın öğretmen adayları grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hangi bölümlerde olduğuna bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. %27,4'ü sosyal bilgiler öğretmenliğini, %24,6'sı fen bilgisi öğretmenliğini, %29,4'ü matematik öğretmenliğini, %18,6'sı da sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedirler.

Aynı tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıflar düzeyindeki sayıların da şu şekilde görülmektedir. %26,1'i 1. Sınıfı, %19,3'ü 2. sınıfı, %25,6'sı 3. sınıfı, %28,9'u 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 15'de ise Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının örneklem özellikleri gösterilmektedir.

**Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri  
(Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi)**

Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	253	28,1
	Kadın	648	71,9
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	141	15,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	305	33,9
	Matematik Öğretmenliği	238	26,4
	Sınıf Öğretmenliği	217	24,1
Sınıf	1	291	32,3
	2	242	26,9
	3	225	25,0
	4	143	15,9
<b>Toplam</b>		<b>901</b>	<b>100,00</b>

Tablo 15’de Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %71,9’u kadın, %28,1’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kadın öğretmen adayları grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bölüm düzeylerine bakıldığında, öğretmen adaylarının %15,6’sı sosyal bilgiler öğretmenliğini, %33,9’u fen bilgisi öğretmenliğini, %26,4’ü matematik öğretmenliğini, %24,1’i da sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi özelliklerine baktığımızda %32,3’ü 1. Sınıfı, %26,9’u 2. sınıfı, %25,0’i 3. sınıfı, %15,9’u 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Tablo 16’da Kastamonu ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının örneklem özellikleri gösterilmektedir.

**Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Örneklem Özellikleri  
(Kastamonu Ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)**

Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	359	27,6
	Kadın	940	72,4
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	250	19,2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	403	31,0
	Matematik Öğretmenliği	355	27,3
	Sınıf Öğretmenliği	291	22,4
Sınıf	1	395	30,4
	2	319	24,6
	3	327	25,2
	4	258	19,9
<b>Toplam</b>		<b>1299</b>	<b>100,0</b>

Tablo 16’da Kastamonu Üniversitesi ile Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplam sayısı görülmektedir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan toplam öğretmen adaylarının %72,4’ü kadın, %27,6’sı erkeklerden oluşmaktadır. Bayan öğretmen adayları grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %19,2’si sosyal bilgiler öğretmenliğini, %31,0’i fen bilgisi öğretmenliğini, %27,3’ü matematik öğretmenliğini, %22,4’ü de sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi özelliklerine baktığımızda %30,4’ü 1. Sınıfı, %24,6’sı 2. sınıfı, %25,2’si 3. sınıfı, %19,9’u 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz ve Sünbül, (2009) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” ile Semerci, (2007) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” (YANDE) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerini belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ölçeklerin giriş kısmında 1. Bölüm olarak eklenmiştir.

#### **3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği**

Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği”, 599 öğretmen adayı üzerinde uygulanarak hazırlanmıştır. 599 katılımcının 456’sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İlköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümlerindeki 960 öğrenciden 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu evrenin örnekleme oranı yüzde 47,5’tir. Deneklerin diğer grubunu ise Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan toplam 194 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni arasından seçilen 143 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenin örnekleme oranı ise yüzde 71’tir. YANDE ölçeğinin hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçeğin oluşturulmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

- Uzman görüşlerine başvurulması,
- Uygulama işlemlerinin yapılması,
- Faktör analizinin yapılması ve çok boyutlu ölçeğin temalarının belirlenmesi,
- Faktörler arası korelasyonların bulunması,
- Madde toplam korelasyonlarının bulunması,

- Test tekrar test korelasyonunun hesaplanması,
- İki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi,
- Benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve karşılaştırılması,
- İç tutarlılık kat sayısının hesaplanması aşamalarından geçilerek oluşturulmuştur.

Alan yazın taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiş, bunun sonucunda 43 madde belirlenip madde havuzuna alınmıştır. Uzman ve öğrenci görüşlerinin alınmasından sonra 20 olumsuz ve 21 olumlu toplam 41 madde üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. 41 maddelik ölçek 599 deneğe uygulanmış ve veriler işleme konulmuştur. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi yapılmış ve faktör yükleri 0.35'in altında olan altı madde YANDE ölçeğine dâhil edilmemiştir. Bunun yanında Bartlett testi değeri ve faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595,  $p < 0.05$ )'dir. 35 maddelik ölçekte bulunan 7 alt boyuta verilen temalar aşağıda maddeler halinde ifade edilmiştir:

- **Sürekli ve Amaçlı Düşünme:** Toplam 7 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .794'tür.
- **Açık Fikirlilik:** Toplam 6 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .712'dir.
- **Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim:** Toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .747'dir.
- **Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik:** Toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .776'dır.
- **Araştırmacı:** Toplam 6 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .742'dir.
- **Öngörülü ve İçten Olma:** Toplam 4 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .668'dir.
- **Mesleğe Bakış:** Toplam 2 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .357'dir.

YANDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında madde toplam korelasyonlarının 0.308 ile 0.607 arasında değiştiği görülmüştür. Temaların adları konulurken altı uzman eğitim bilimci öğretim üyesinden destek alınmıştır. Temalarla ilgili görüş birliği ve ayrılıklar belirlenmiştir. Elde edilen verilere Miles ve Huberman (1994, 64)'n güvenirlik formülü uygulanmıştır. Sonuçta güvenirlik 0.86 bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik değeri (Cronbach Alpha) .907 bulunmuştur. Semerci, (2007) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.908 bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında mutlaka incelenmesi gereken bir güvenilirlik yöntemidir. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği  $\alpha$  değerinin en az  $\alpha=.70$  ve üzeri olması gerekir (Seçer, 2015, 219). Bu araştırmada Cronbach Alpha değerinin  $\alpha=.907$  çıkması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği

Yılmaz ve Sünbül, (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrencilerin girişimci özelliklerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri girişimcilik ölçeğini geliştirmektir. Çalışmanın araştırma grubunu, Selçuk Üniversitesi, Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu amaçla, adı geçen fakültelerde okuyan 474 öğrenci araştırma grubuna atanmıştır. Araştırma grupları oluşturulurken, fakülteadaki tüm bölümleri temsilen rasgele yöntemle seçilen öğrencilerin 355'i kız, 119'u ise erkektir. Ölçeğin maddelerini hazırlanmadan önce üniversite lisans düzeyinde toplam 90 öğrenciye girişimcilik konusunda kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları pasajlarda görüş, fikir, duygu ve düşünceler cümleler haline getirilmiştir. Daha sonra ise araştırmacı tarafından literatür araştırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafında girişimcilik konusundaki literatür taranmış ve toplam 43 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeğin ön denemesi yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri ışığında ölçekteki cümleler tekrar düzenlenmiş ve madde sayısı 36 maddeye indirilmiştir. Likert tipinde bir forma dönüştürülen bu cümleler “Çok sık” (5)’dan “Hiçbir zaman” (1)’a uzanan 5’li aralıklı ölçek formunda düzenlenmiştir. Deneme uygulaması sonrası elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri ile faktör analizi (geçerlik analizi) geręekleřtirilmiřtir. Temel Bileşenler Analizi ile geręekleřtirilen faktör analizi sonucu tüm maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Güvenirlik analizleri sonucu ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur.

Girişimcilik ölçeğindeki 36 maddenin her biri kendi aralarında ve ölçek toplam puanları ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlet testi ile analiz edilmiştir. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,79



bulunmuştur. Bu sonucun uzman görüşleri ve literatüre göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy and Davidshofer, 1991, Akt; Yılmaz ve Sünbül, 2009, 199).

Yapı geçerliliği için faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett testlerinin olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle, ölçeğin temel faktörlerini ve boyutlarını ortaya koymak amacıyla Compenant ve Varimax faktör Analizleri uygulanmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980, Akt; Yılmaz ve Sünbül, 2009, 199). Ortaya çıkan faktör yüklerinin hepsi 0,40'ın üzerinde ve tek faktörde-boyutta toplanmaktadır. Ölçeğin bu tek faktör tarafından açıklanan toplam varyans %47,3'tür. Girişimcilik ölçeğinin geçerliği aynı zamanda bir ölçüt geçerliği ile sınanmıştır. Bu geçerlik türünde ölçüt olarak Rathus (1973) tarafından geliştirilen ve Voltan (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Rathus Atılganlık Envanteri" kullanılmıştır. Bu ölçek girişimcilik ölçeği ile aynı öğrenci grubuna uygulanmış ve Spearman Brown -rho- (Sıra Farkları Korelasyon) Katsayısına bakılmıştır. İstatistiksel analizler sonucu 0,33 düzeyinde bir rho katsayısı hesaplanmıştır. Bu bulgu 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı ilişkiyi göstermektedir. 'Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği' ölçülen özellikler açısından 'Rathus Atılganlık Envanteri ile tutarlı ölçümler ortaya koymaktadır.

Bir ölçüm aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemidir. Bu araştırmada Cronbach alpha güvenilirlik ölçütü kullanılmıştır. Cronbach alpha değeri, 0 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir(Kayış, 2014, 405). Yılmaz ve Sünbül, (2009) Üniversite öğrencileri girişimcilik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmışlardır. Bu tez çalışmasında ise Cronbach alpha güvenilirlik değeri  $\alpha=0.944$  olarak bulunmuştur. Cronbach alpha değerinin bir ölçekte güvenilirliği şu şekilde ifade edilmektedir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kayış, 2014, 405). Bu açıdan bu tez çalışmasında elde edilen alfa değeri, bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Evren ve örneklem belirlendikten sonra araştırma için gerekli yasal izinler alınmış ve 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına ölçekler uygulanmıştır. Verilerin toplanması Aralık, 2015’ te başlamış ve aynı ay içerisinde bitirilmiştir. Tüm öğrencilere ulaşılmak istenmiş fakat olumsuz hava şartları ve çalışmanın final öncesine denk gelmesi nedeniyle Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (398) öğrenciye ulaşılmıştır. Daha sonra Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitime devam eden öğrencilere ölçekler uygulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma esnasında fakülte yönetiminden yardım alınmıştır. Daha sonra sınıflara girilerek öğrencilerle birebir görüşülmüş veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde veriler 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Aralık 2015 tarihi içerisinde başlamış ve bitirilmiştir. Toplamda 901 öğrenciye ulaşılmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerin toplanmasında “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinin kullanıldığı ölçeklerin değer aralıkları ve katılım düzeyleri Tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17: Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri**

Değer Aralıkları	Katılma Düzeyleri	
	Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
1,00 – 1,80	Çok Düşük Girişimcilik	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Düşük Girişimcilik	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Orta Düzeyde Girişimcilik	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Yüksek Girişimcilik	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21 – 5,00	Çok Yüksek Girişimcilik	Tamamen Katılıyorum

Verilerin çözümlenmesinde paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi teknikler kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS for Windows 22) istatistik programından yararlanılmıştır. Aritmetik

ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), yüzde (%), parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için yapılan t-testinde Levene F testi incelenmiştir. Varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Scheffe, testi seçilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarına uygulanan “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” nden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Ardından istatistiksel çözümlenmeler sonucu saptanan diğer bulgular, araştırmanın alt amaçlarının sıralanışına uygun şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 18’de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
Sürekli ve amaçlı düşünme	1299	3,76	0,66
Açık fikirlilik	1299	4,28	0,85
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1299	4,30	0,85
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1299	4,83	0,93
Araştırmacı	1299	3,77	0,74
Öngörülü ve içten olma	1299	3,88	0,88
Mesleğe Bakış	1299	3,94	1,09

Öğretmen adaylarının Yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamanın “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ( $\bar{x}=4,83$ ) alt boyutunda çıkarken, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sürekli ve amaçlı düşünme” ( $\bar{x}=3,76$ ) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Yine, ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında “Açık fikirlilik” ( $\bar{x}=4,28$ ), “Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” ( $\bar{x}=4,30$ ) ve “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ( $\bar{x}=4,83$ ) alt boyutlarındaki görüşlerin “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Sürekli ve amaçlı düşünme” ( $\bar{X}=3,76$ ), “Araştırmacı” ( $\bar{X}=3,77$ ) “Öngörülü ve içten olma” ( $\bar{X}=3,88$ ) ve “Mesleğe bakış” ( $\bar{X}=3,94$ ) alt boyutlarında ise “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 19’da verilmiştir:

**Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Sürekli ve amaçlı düşünme	Erkek	357	3,64	0,56		
	Kadın	938	3,81	0,69	-4,600*	,000
Açık fikirlilik	Erkek	357	4,05	0,97		
	Kadın	938	4,37	0,79	-5,592*	,000
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Erkek	357	4,09	0,96		
	Kadın	938	4,39	0,79	-5,188*	,000
Öğretim Sorumluluğu Ve bilimsellik	Erkek	357	3,73	1,07		
	Kadın	938	3,88	0,86	-2,470	0,14
Araştırmacı	Erkek	357	3,66	0,69		
	Kadın	938	3,82	0,75	-3,542*	,000
Öngörülü ve içten olma	Erkek	357	3,82	0,81		
	Kadın	938	3,91	0,90	-1,671*	,000
Mesleğe Bakış	Erkek	357	3,73	1,08		
	Kadın	938	4,03	1,08	-4,482*	,000

\*P<0,05

Tablo 19’deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Yine aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları

alt boyut “Sorgulayıcı ve etkili öğretim” ( $\bar{x}=4,39$ ) “*Tamamen Katılıyorum*” olduğu görülmektedir. Kadınların en az aritmetik ortalamaya sahip oldukları alt boyut ise “sürekli ve amaçlı düşünme” ( $\bar{x}=3,81$ ) “*Çoğunlukla Katılıyorum*” olduğu görülmektedir. Erkeklerin ise aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın “açık fikirlilik” ( $\bar{x}=4,05$ ) “*Çoğunlukla Katılıyorum*” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Erkeklerin en düşük aritmetik ortalamalarının “sürekli ve amaçlı düşünme” ( $\bar{x}=3,64$ ) “*Çoğunlukla Katılıyorum*” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu söylenebilir.

#### **4.1.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri**

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren Anova testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir:

**Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutları	Sınıf D.	N	$\bar{x}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Schffee Test
Sürekli ve amaçlı düşünme	1.Sınıf	399	3,78	0,69	Gruplar arası	15,739	3	5,246	12,285*	,000	1 ile 2.sınıf 1 ile 4.sınıf 2 ile 3.sınıf 2 ile 4.sınıf
	2.Sınıf	317	3,92	0,60		Gruplar içi					
	3.Sınıf	325	3,71	0,70	Toplam		568,856				
	4. Sınıf	258	3,61	0,59							
Açık Fikirlilik	1.Sınıf	399	4,34	0,76	Gruplar arası	5,623	3	1,874	2,580	0,52	
	2.Sınıf	317	4,34	0,85		Gruplar içi					
	3.Sınıf	325	4,19	0,89	Toplam		946,302				
	4.Sınıf	258	4,24	0,93							
Sorgulayıcı Ve Etkileyici Öğretim	1.Sınıf	399	4,42	0,69	Gruplar arası	16,936	3	5,645	7,981*	,000	1 ile 3.sınıf 2 ile 3.sınıf 2 ile 4.sınıf
	2.Sınıf	317	4,40	0,84		Gruplar içi					
	3.Sınıf	325	4,17	0,92	Toplam		932,881				
	4.Sınıf	258	4,19	0,95							
Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik	1. Sınıf	399	3,94	0,87	Gruplar arası	18,862	3	6,287	7,313*	,000	1 ile 3.sınıf 1 ile 4.sınıf 2 ile 4.sınıf
	2. Sınıf	317	3,93	0,85		Gruplar içi					
	3. Sınıf	325	3,74	0,86	Toplam		1132,242				
	4. Sınıf	258	3,66	1,16							
Araştırmacı	1. Sınıf	399	3,87	0,75	Gruplar arası	16,431	3	5,477	10,278*	,000	1 ile 3.sınıf 1 ile 4.sınıf 2 ile 3.sınıf 2 ile 4.sınıf
	2. Sınıf	317	3,88	0,64		Gruplar içi					
	3. Sınıf	325	3,67	0,76	Toplam		706,544				
	4. Sınıf	258	3,62	0,76							
Öngörülü Ve İçten Olma	1. Sınıf	399	3,97	0,83	Gruplar arası	18,204	3	6,068	8,007*	,000	1 ile 3.sınıf 2 ile 3.sınıf 3 ile 4.sınıf
	2. Sınıf	317	3,95	0,85		Gruplar içi					
	3. Sınıf	325	3,68	0,98	Toplam		999,638				
	4. Sınıf	258	3,90	0,80							
Mesleğe Bakış	1. Sınıf	399	3,99	1,04	Gruplar arası	32,045	3	10,682	9,186*	,000	1 ile 4.sınıf 2 ile 4.sınıf 3 ile 4.sınıf
	2. Sınıf	317	4,10	1,04		Gruplar içi					
	3. Sınıf	325	3,96	1,05	Toplam		1537,862				
	4. Sınıf	258	3,64	1,21							

\* $p < 0,05$

Tablo 20’de görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, açık fikirlilik alt boyutu ( $p > 0,05$ ) hariç tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek

amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda yansıtıcı düşünme alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın “açık fikirlilik” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bu fark alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde; “Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda” 1. ile 2. sınıf arasında ( $\bar{x}=3,78-\bar{x}=3,92$ ) 2. sınıf lehine, 1. ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,78-\bar{x}=3,61$ ) 1. sınıf lehine olarak ortaya çıkmıştır. Yine 2. ile 3. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,92-\bar{x}=3,71$ ) 2. sınıf lehine, 2. ile 4. sınıf arasında da ( $\bar{x}=3,92-\bar{x}=3,61$ ) 2. sınıf lehine ortaya çıkmıştır. “Sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutunda Scheffe testi sonucuna göre 1. Sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}=4,42-\bar{x}=4,17$ ) 1. sınıf lehine, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}=4,40-\bar{x}=4,17$ ) 2. Sınıf lehine, 2. Sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=4,40-\bar{x}=4,19$ ) 2. sınıf lehine bir anlamlılık gözlenmektedir. “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” alt boyutunda Scheffe testi sonucuna göre ise 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}=3,94-\bar{x}=3,74$ ) 1. sınıf lehine, 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,94-\bar{x}=3,66$ ) 1. Sınıf lehine, 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,93-\bar{x}=3,66$ ) 2. sınıf lehine bir anlamlılık ortaya çıkmıştır. “Araştırmacı” alt boyutunda Scheffe testi sonucuna göre 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}=3,87-\bar{x}=3,67$ ) 1. sınıf lehine, 1. Sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,87-\bar{x}=3,62$ ) 1. sınıf lehine, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,88-\bar{x}=3,67$ ) 2. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,88-\bar{x}=3,62$ ) 2. sınıf lehine anlamlılık görülmektedir. “Öngörülü ve içten olma” alt boyutunda Scheffe testi sonucuna göre, 1. Sınıf ile 3. Sınıf arasında ( $\bar{x}=3,97-\bar{x}=3,68$ ) 1. sınıf lehine, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}=3,95-\bar{x}=3,68$ ) 2. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=3,68-\bar{x}=3,90$ ) 4. sınıf lehine anlamlılık görülmektedir. “Mesleğe bakış” alt boyutunda Scheffe testi sonucuna göre 1. sınıf ile 4. sınıf arasında ( $\bar{x}=3,99-\bar{x}=3,64$ ) 1. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}=4,10-\bar{x}=3,64$ ) 2. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında da ( $\bar{x}=3,96-\bar{x}=3,64$ ) 3. sınıf lehine bir anlamlılık görülmektedir.

#### 4.1.4. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir:



**Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutları	Bölüm D.	N	$\bar{x}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Scheffe Test
Sürekli ve amaçlı düşünme	Sos.Bilg.Ö. 250	3,82	0,70	Gruplar arası	9,505	3	3,168	7,335*	,000	Fen B. Öğret. ile Sınıf Öğret. Matematik Öğret. ile Sınıf Öğret. Arasında	
	Fen.Bilg.Ö. 403	3,70	0,63								
	Mat.Ö. 356	3,69	0,60	Gruplar içi	559,351	1295	,432				
	Sınıf.Ö. 290	3,89	0,72	<b>Toplam</b>	568,856	1298					
Açık Fikirlilik	Sos. Bilg.Ö. 250	4,22	0,97	Gruplar arası	10,280	3	3,427	4,741*	0,03	Fen B. Öğret. ile Matematik Öğret. Arasında Fen B. Öğret. ile Sınıf Öğret. Arasında	
	Fen. Bilg.Ö.403	4,18	0,87								
	Mat. Ö. 356	4,36	0,74	Gruplar içi	936,022	1295	,723				
	Sınıf.Ö. 290	4,38	0,84	<b>Toplam</b>	946,302	1298					
Sorgulayıcı Ve Etkileyici Öğretim	Sos. Bilg.Ö 250	4,28	0,96	Gruplar arası	5,115	3	1,705	2,380	,068	-	
	Fen. Bilg.Ö 403	4,22	0,85								
	Mat. Ö. 356	4,37	0,75	Gruplar içi	927,767	1295	,716				
	Sınıf.Ö. 290	4,35	0,85	<b>Toplam</b>	932,881	1298					
Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik	Sos. Bilg.Ö 250	3,83	0,85	Gruplar arası	6,315	3	2,105	2,421	,064	-	
	Fen. Bilg.Ö 403	3,81	0,86								
	Mat. Ö. 356	3,76	0,90	Gruplar içi	1125,927	1295	,869				
	Sınıf.Ö. 290	3,95	1,12	<b>Toplam</b>	1132,242	1299					
Araştırmacı	Sos. Bilg.Ö 250	3,86	0,73	Gruplar arası	10,745	3	3,587	6,666*	,000	Fen B. Öğret. İle Matematik Öğret.Arasında Fen B. Öğret. ile Sınıf Öğret. Arasında	
	Fen. Bilg.Ö 403	3,67	0,75								
	Mat. Ö. 356	3,73	0,74	Gruplar içi	695,799	1295	,537				
	Sınıf.Ö. 290	3,89	0,70	<b>Toplam</b>	706,544	1299					
Öngörülü Ve İçten Olma	Sos. Bilg.Ö 250	3,99	0,83	Gruplar arası	14,6383	3	4,879	6,415*	,000	Sos. Bilg. Öğ. ile Fen B.Öğret. Arasında Matematik Öğret. ile Sınıf Öğret. Arasında	
	Fen. Bilg.Ö 403	3,76	0,97								
	Mat. Ö. 356	3,83	0,81	Gruplar içi	985,000	1295	,761				
	Sınıf.Ö. 290	4,01	0,83	<b>Toplam</b>	999,638	1299					
Mesleğe Bakış	Sos. Bilg.Ö 250	3,94	1,11	Gruplar arası	3,292	3	1,097	,926	,427	-	
	Fen. Bilg.Ö 403	3,97	1,03								
	Mat. Ö. 356	3,87	1,06	Gruplar içi	1534,570	1295	1,185				
	Sınıf.Ö. 290	3,99	1,17	<b>Toplam</b>	1537,862	1299					

\* $p < 0,05$

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri bölüm düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, “Sorgulayıcı” Ve “Etkileyici Öğretim”, “Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik” ve “Mesleğe Bakış” alt boyutları hariç tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p < 0.05$ ). Bu farklılıkların hangi bölümler düzeyinde olduğunu

belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda yansıtıcı düşünme alt boyutlarında bölüm değişkenine göre farklılaşma durumunun “Sürekli ve amaçlı düşünme” ( $p=,000$ ), “Açık Fikirlilik”( $p<0,03$ ), “Araştırmacı”( $p=,000$ ) ve “Öngörülü Ve İçten Olma” ( $p=,000$ ) alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın hangi bölümler arasında ortaya çıktığı araştırılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda yansıtıcı düşünme alt boyutlarından “Sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında ( $\bar{x}=3,70-\bar{x}=3,89$ ) sınıf öğretmenliği lehine, Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında ise ( $\bar{x}=3,69-\bar{x}=3,89$ ) yine sınıf öğretmenliği lehine bir anlamlılık ortaya çıkmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda yansıtıcı düşünme alt boyutlarından “Açık Fikirlilik” alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği arasında ( $\bar{x}=4,18-\bar{x}=4,36$ ) matematik öğretmenliği lehine, Fen Bilgisi Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği arasında ise ( $\bar{x}=4,18-\bar{x}=4,38$ ) sınıf öğretmenliği lehine bir anlamlılık görülmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda yansıtıcı düşünme alt boyutlarından “Araştırmacı” alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği arasında ( $\bar{x}=3,67-\bar{x}=3,73$ ) matematik öğretmenliği lehine, Fen Bilgisi Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği arasında ise ( $\bar{x}=3,67-\bar{x}=3,89$ ) sınıf öğretmenliği lehine bir anlamlılık görülmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda Yansıtıcı Düşünme alt boyutlarından “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği arasında ( $\bar{x}=3,99-\bar{x}=3,76$ ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine, Fen Bilgisi Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği arasında ise ( $\bar{x}=3,76-\bar{x}=4,01$ ) sınıf öğretmenliği lehine bir anlamlılık görülmektedir. Elde edilen verilere göre birinci sırada sınıf öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme alt boyutları düzeyinde daha yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. İkinci sırada ise matematik öğretmenliğine devam eden öğretmen adayları gelmektedir.

## **4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

### **4.2.1. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Tablo 22’de Öğretmen Adaylarının girişimcilik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
Girişimcilik	1299	3,64	0,60

Tablo 22’de öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelendiğinde ortaya çıkan aritmetik ortalamaya bakıldığında girişimcilik ölçeğinden elde edilen sonucun ( $\bar{x}=3,64$ ) olduğu görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının (*Yüksek girişimcilik*) düzeyinde cevap verdiklerini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının “*yüksek girişimcilik*” düzeyinde olduğunu ifade edilebilir.

#### 4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ait bulgular Tablo 23’te gösterilmektedir.

**Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Girişimcilik	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Erkek	359	3,75	0,60		,000
Kadın	940	3,60	0,60	4,125*	

\* $p < 0,05$

Tablo 23’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının Girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği ( $t=4,13$ -  $p < .05$ ) görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=3,60$ ) erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ise ( $\bar{x}=3,75$ ) olduğu görülmektedir. Her iki grubun ( $\bar{x}=3,41$ -  $\bar{x}=4,20$ ) “*Yüksek girişimcilik*” ( $\bar{x}=3,41$ - $\bar{x}=4,20$ ) özelliği gösterdiği görülmektedir.

#### 4.2.3. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özelliklerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini gösteren bulgular aşağıda Tablo 24’te gösterilmiştir.

**Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

	Bölüm D.	N	$\bar{x}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Shfee Test
Girişimcilik	Sos. Bilg.Ö	250	3,62	0,58	Gruplar arası	4,708	3	1,569	4,349*	,005	Fen Bil. Öğr. İle Matematik Öğr.
	Fen. Bilg.Ö.	403	3,57	0,66							
	Mat.Ö.	356	3,73	0,59	Gruplar içi	467,294	1295	,361			
	Sınıf.Ö.	290	3,66	0,55	Toplam	472,002	1298				

\* $p < 0,05$

Tablo 24’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, ( $p < 0.05$ ) bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi bölümler düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği İle Matematik Öğretmenliği arasında ( $\bar{x} = 3,57 - \bar{x} = 3,73$ ) matematik öğretmenliği lehinde bir anlamlılık görülmektedir. Buradaki farkın her iki bölümde de ( $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ) “Yüksek girişimcilik” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.2.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

	Sınıf Değ.	N	$\bar{x}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Shfee. Test
Girişimcilik	1.Sınıf	250	3,66	0,60	Gruplar arası	16,437	3	5,479	15,574*	,000	1.Sınıf ile 3.Sınıf 1.Sınıf ile 4.Sınıf 2.Sınıf ile 3.Sınıf 2.Sınıf ile 4.Sınıf 3.Sınıf ile 4.Sınıf
	2.Sınıf	403	3,63	0,51							
	3.Sınıf	356	3,49	0,68	Gruplar içi	455,565	1295	,352			
	4.Sınıf	290	3,82	0,56	Toplam	472,002	1298				

\* $p < 0,05$

Tablo 25’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, ( $p < 0.05$ ) sınıflar arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi bölümler düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{X}=3,66-\bar{X}=3,49$ ) 1. sınıf lehine, 1. sınıf ile 4. sınıf arasında ( $3,66-3,82$ ) 4. sınıf lehine, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ise ( $\bar{X}=3,63-\bar{X}=3,49$ ) 2. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında da ( $\bar{X}=3,63-\bar{X}=3,82$ ) 4. sınıf lehine, yine 3. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{X}=3,49-\bar{X}=3,82$ ) 4. sınıf lehine bir anlamlılık görülmektedir.

#### 4.2.5. Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları bulgular tablo 26’de gösterilmiştir.

**Tablo 26: Öğretmen adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları**

(N= 1299)	Girişimcilik	Sürekli ve amaçlı düşünme	Açık Fikirlilik	Sorgulayıcı Ve Etkili Öğretim	Öğretim Sorumluluğu ve bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve içten olma	Mesleğe Bakış
Girişimcilik	1	.162*	.123*	.128*	.135*	.202*	.272*	-.013

\*p<0.01

Öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda mesleğe bakış alt boyutu hariç yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında; sürekli ve amaçlı düşünme ( $r=.162^*$ ,  $p<0.01$ ), açık fikirlilik ( $r=.123^*$ ,  $p<0.01$ ), sorgulayıcı ve etkili öğretim ( $r=.128^*$ ,  $p<0.01$ ), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ( $r=.135^*$ ,  $p<0.01$ ), araştırmacı ( $r=.202^*$ ,  $p<0.01$ ), öngörülü ve içten olma ( $r=.272^*$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında yansıtıcı düşünme mesleğe bakış alt boyutu ile girişimcilik arasında ise olumlu bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Ancak sadece girişimcilik ( $r=-.013$   $p<0.01$ ) ortalamasıyla mesleğe bakış alt boyut arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu negatif korelasyona da anlamsızdır. (-1) ile (+1) değerleri korelasyon katsayısının alabileceği en düşük ve en yüksek değerlerdir. (+1) pozitif tam doğrusal ve (-1) ise negatif tam doğrusal ilişkiyi belirtir (Baykul ve Güzeller, 2014, 578). Buradan girişimcilik ortalamasıyla mesleğe bakış alt boyut arasındaki ilişkinin (0)’a yakın negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasında, öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde girişimcilik kavramının Döm (2012, 7)' göre en geniş ifadeyle bir zihniyet meselesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu aynı zamanda bireyin, bağımsız olarak ve ya bir çalışma içinde, bir fırsatı saptama ve yeni bir değer yaratmak bu fırsatın üzerine gitme motivasyonunu olarak görülmektedir. İş dünyasında yeni bir fikri başarıyla götürmek, yaratıcılık ve yenilikleri sağlam bir yönetim sistemiyle bütünleştirme ve işletmenin gelişimini yaşam çevriminin tüm evrelerinde optimize ederek koşullara uydurma becerisi gerektirmektedir.

Tüm bunlar iyi bir strateji ve iyi bir vizyon gerektirmektedir. Eğitimde girişimcilik kavramının kullanılmaya başlanması 2005 yılında kabul edilen yeni öğretim programları sayesinde olmuştur. Dolayısıyla dünya konektöründeki gelişmelerin eğitim sistemini de etkilemesine bağlı olarak öğretmenlerin proaktif bir yapıya sahip olarak imkânların ötesinde yenilik üretmeleri, farklılıkları görmeleri ve bu farklılıklardan çeşitli yeni fırsatlar çıkarmaları girişimcilik sayesinde olacaktır. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini bilmeleri, girişimcilik özelliklerini eğitim yoluyla eğitimde kullanmak amacıyla geliştirmeleri önemli bir nokta olarak görülmektedir. Eğitim ortamını planlanması ve öğretim uygulamalarında ortaya çıkan fırsat ve tehditler öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesinin gerekliliği düşünülerek bu çalışma hazırlanmıştır.

Ülkemiz dünyada girişimcilik potansiyeli yüksek ülkeler arasında yer almaktadır. Bu potansiyelin geliştirilmesi büyük ölçüde eğitim sistemimizin niteliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan üniversite öğrencilerinin girişimci ve atılgan potansiyellere sahip olması oldukça önemlidir (Sünbül ve Yılmaz, 2009, 200). İyi bir model olması düşünülen öğrencilerin girişimci ve atılgan bir profil çizmesi, yenilikçi ve değişim içerisindeki bir toplum açısından çok daha büyük öneme sahiptir.

#### 5.1.1. Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada 2015-2016 Akademik yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen

adayları üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelendiğinde, girişimcilik ölçeğinden elde edilen sonucun yüksek girişimcilik düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç konu ile ilgili yapılan birçok araştırmayla da örtüşmektedir. Pan ve Akay (2015, 125-136) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek çıkması yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu alanda yapılan çalışmalardan bir diğer araştırma da öğretmenlerin girişimcilik özelliklerinin araştırıldığı bir çalışma da Akyürek, (2013, 68-108) öğretmenlerin girişimcilik özelliklerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yıldız ve Kapu (2012, 39) Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkiyi araştırmışlar ve elde edilen sonuçlarda, Kafkas Üniversitesi öğrencilerinin yüksek düzeyde girişimcilik eğilimi gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012, 423) yaptıkları çalışmada Balıkesir Üniversitesi Bandırma İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Literatür incelendiğinde girişimcilik ile ilgili çalışmaların üniversitelerin daha çok iktisat ve işletme dallarında yapıldığı göze çarpmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğrencileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlılığı yapılan bu çalışmayı özgün ve değerli kılmaktadır. Bu anlamda eğitim fakültesi dışındaki öğrencilerin de girişimcilik düzeyleri ile ilgili çalışmalardan da yararlanılarak araştırma ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Aslan (2007)' de yaptığı araştırmasında İlköğretim Birinci basamaktaki öğrencilerin temel becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerden görüş alınmış elde edilen sonuçlar yapılan bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilere kazandırılan en yüksek beceri kendini ifade etme becerisi iken, en az kazandırılan beceri ise girişimcilik ile ilgili olan beceriler olduğu ortaya çıkmıştır. Binicioğlu, Taş ve Özmen (2004)'in "Üniversite Eğitiminin Girişimcilik Düşüncesinin Değişimine Etkisi" adını taşıyan çalışmasında Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin oluşmasında aldıkları eğitimin ne derecede etkin olduğunun ortaya çıkarmaya çalışmıştır. İşletme bölümü 1. sınıf öğrencilerinin çok yüksek olmayan düzeyde olumlu bakış açısı sergiledikleri, son sınıf öğrencilerinin oldukça yüksek oranda girişimcilik fikrini benimsediklerinin gözlemlendiği

ifade edilmiştir. Buradaki araştırma kısmen yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir. Sınıflar ilerledikçe öğrencilerin girişimcilik özelliklerinde artış gözlenmiştir. Bunun da girişimcilik ile ilgili eğitimlerin önemini ifade ettiği belirtilebilir.

Başka bir çalışmada, Karabulut (2009, 331) Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özellikleri ve Eğilimleri Belirlenmeye çalışmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin girişimcilik eğitimi almalarına rağmen kendi işlerini kurma noktasında kararsızlıklarını ve çekincelerini ifade etmişlerdir. Koçyiğit'de (2013, 41-62) yaptığı araştırmasında İstanbul Arel Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Tarama modelinde hazırlanan bu çalışma da erkek öğrencilerin yaratıcılık konusunda kadınlara oranla daha az yaratıcı özellikler gösterdiği kadın katılımcıların erkeklere oranla gelecekte kariyer yapma konusuna daha fazla girişimciliğe önem verdiklerinin görüldüğünü ifade etmiştir. Bu sonuçlarda araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Akhtar, Keith ve Riaz (2009), Pakistan'da aday öğretmenlerin girişimcilik eğilimlerini araştırdıkları çalışmalarında, aday öğretmenlerin girişimcilik eğilimleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu çalışma da bu anlamda yapılan bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

İlköğretim programlarında öğrencilerin hedeflenen temel becerileri kazanabilmelerinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasında öğretmen öğrenme ve öğretme sürecini yönlendirebilmeli, uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilmelidir (MEB, 2005). Bacanak'ın (2013, 610) yaptığı bir araştırmada elde edilen bulgulara göre Fen ve teknoloji öğretmenlerinin girişimci bireyin sahip olması gereken özellikleri tam olarak bilmedikleri anlaşılmıştır. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerde girişimcilik özelliklerini keşfedip geliştirmesi önerilebilir. Bu anlamda yapılan çalışma öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi noktasında yol gösterici olması düşünülmektedir. Börü (2006, 63-68; Cansız'ın (2007) lisans öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız gruplar t testi sonuçları bakıldığında ise kadın öğretmen ve erkek öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik özelliği gösterdiğini söylemek mümkündür. Yani cinsiyet değişkenine göre anlamlı sayılabilecek bir fark bulunmamıştır. İde edilen bu sonuçlara farklı olarak Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012,



423) yapıları çalışmada öğrencilerinin cinsiyet açısından kadınların girişimcilik özellikleri erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan elde edilen sonuç cinsiyet açısından baktığımızda, yapılan bu çalışmayla farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenini göre belirlenmesi ile ilgili Pan ve Akay (2015, 125-136)'ın çalışmaları yapılan bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yaptıkları çalışmalarında cinsiyet noktasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu yapılan çalışmada da aynı sonuç çıkmıştır. Bu sonucun öğretmenlik mesleğini tercih eden kadın ve erkek öğrencilerin aynı sosyo kültürel yapı içerisinde olmaları, ekonomik yapılarının aynı düzeylerde olması ve öğrenim gördükleri eğitim kurumlarının birbirine yakın olması gibi nedenlere bağlı olduğu söylenebilir.

Sosyal kalkınma ile birlikte teknolojik gelişmenin gerisinde kalmak istemeyen toplumlar, eğitim müfredatlarını girişimcilik kavramını destekleyen faaliyetlerle planlamaya gayret etmelidirler. Yeni faaliyet alanlarının oluşturularak toplumun her kesiminin yenilik kavramını içselleştirmesi, girişimci düşünceye ve girişimciye sahip çıkılmasıyla ilgili olduğu görülebilecektir (Sezer, 2015, 64). Bu açıdan farklı kültürlerden gelmiş öğrencilerin aynı kültürel ortamda aynı sonuçları doğurması araştırmacı tarafından önemli bulunmaktadır. Ayrıca bu sonuçların cinsiyet farklılığı açısından da farklılık göstermemesi manidardır.

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi bölümler düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği İle Matematik Öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehinde bir anlamlılık görülmektedir. Buradaki farkın her iki bölümde de "*Yüksek girişimcilik*" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan matematik bölümü öğrencilerinin daha yüksek girişimcilik özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür. Pan ve Akay'ın (2015, 125-136) yaptıkları araştırmalarında *girişimcilik* özelliklerinin belirlenmesi için yaptıkları çalışmada elde edilen en yüksek puanın Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümü öğrencilerine, en düşük girişimcilik puanının ise İlköğretim Matematik bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu noktada yapılan çalışmada elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Bu açıdan yapılan araştırmada öğretmen adayı öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin bölüm değişkeni açısından matematik ve fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı olmasa da yüksek girişimcilik düzeyinde çıkması

önemli görülmektedir. Sayısal derslerle ilgilenen öğretmen adaylarını girişimcilik özelliklerinin yüksek çıkması beklenebilir. Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyi yüksek çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucunda 1. sınıf ile 3. sınıf arasında 1. sınıf lehine, 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ise 2. sınıf lehine, 2. Sınıf ile 4. sınıf arasında da 4. Sınıf lehine, yine 3. sınıf ile 4. sınıf arasında ise 4. sınıf lehine bir anlamlılık görülmektedir. Buradan genel olarak 1. sınıflar ile 4. sınıfların yüksek girişimcilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının incelendiği araştırmaların başında Pan ve Akay'ın (2015) yaptıkları çalışma gelmektedir. Bu çalışmalarında araştırmacılar birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve çalışmalarında birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında anlamlı bir fark çıkmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bunu öğrenim gördükleri bölümlerinde girişimcilik özelliklerinin olumsuz etkilenmediğinin sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştiren kurumların girişimcilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin üst sınıflarda daha yüksek çıkması beklenebilir. Gelecekte öğrencilere rol model olacak olan öğretmenlerin, öğrencilerin girişimcilik özelliklerini geliştirmeleri kendilerinden beklenen becerilerdendir. Böylelikle çağdaş eğitimdeki en güncel yeniliklerden biri öğrencilerin girişimci özelliklerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Rae and Carswell 2001, Akt; Deveci ve Çepni, 2014).

Öğretmenlerin girişimcilik eğitimi konusunda ne öğretecekleri ve nasıl öğreteceklerine ilişkin belirsizlik içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Kleppe, 2001, Akt; Deveci ve Çepni, 2014, 168). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde girişimciliğe nasıl yer verecekleri ve ne tür rol üstlenecekleri açıklığa kavuşturulması gereken bir konudur. Öğretmen adaylarının üniversitelerde çeşitli uygulamalarla girişimcilik özelliklerini geliştirmeleri ve bu özelliklerini öğrencilerine aktarma noktasında gerekli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmaları beklenmektedir. Bunlardan bir tanesi de

yansıtıcı düşünme becerileridir. Girişimcilerde bulunması gereken özelliklerden birisi olan Girişimsel metotlarda öğretmen adaylarının yansıtma yapmasına izin verilmelidir. Örneğin; yansıtıcı günlük yazma, öğrenme sürecinde ve sonrasında yansıtıcı tartışmalara yer verilebilir. Bu yansıtma öğrenme sürecinin yanında, çözüm önerileri üzerinde de yapılmalıdır (European Commission, 2013). Dolayısıyla çözüm noktasında alternatif fikirler üretebilen öğrencilerin yetiştirilmesi, farklı bakış açılarının kazandırılması ve sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip bireylerin yetiştirilmesinde girişimci öğretmenlerin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak üniversite öğrencileri potansiyel girişimcilik özelliklerine sahip bireylerdir. Bu bireylerin çeşitli eğitimler ve yeteneklerinin keşfedilmesi yoluyla bu özelliklerini farklı alanlarda; özellikle eğitimin içerisinde eğitim ortamını tasarlanması, planlanması ve uygulanması noktasında yenilikçilik ve farklılıkları görme anlamında kullanmaları önem arz etmektedir. Ülkemizin genç kuşaklarının yetiştirilmesinde görev alacak olan öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel bakış açısı, sorgulayıcı yaklaşım ve araştırmacı bir kişilik gelişimi sağlayabilmelerinde girişimcilik çok önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **5.1.2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında elde edilen bulgularda, en yüksek aritmetik ortalamanın “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının daha çok öğretme ile ilgili sorumluluklarının üzerinde daha çok düşündükleri fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu ayrıca öğretmen adaylarının okul hayatında işledikleri ders programlarında “öğretme” üzerine yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ise aritmetik ortalamanın düşük çıkması öğretmen adaylarının bir amaç doğrultusunda sürekli ve amaçlı bir düşünme gerçekleştirmedikleri, öğretmenlik düşüncelerinde bir amaç benimseyerek ideal noktasında hareket etmedikleri şeklinde ifade edilebilir. Yanpar ve Duban’ın (2010) yaptıkları araştırmalarında da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ortalamalarının genelde yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde Alkan ve Gözel’in (2012) çalışmalarında da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek oranda çıkmıştır. Yansıtma, öğretimin önemli bir ögesidir ve bu konuda öğrencilere rehberlik edecek olan da öğretmenlerdir (Rogers, 2001,

Akt; Cengiz ve Karataş, 2014). Öğrencilerin yansıtıcı düşünen bireyler olarak yetiştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yansıtıcı düşünen bir öğretmen, öğretimi üzerinde sürekli düşünür ve öğretimini değerlendirir. Problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemez, olaylara birçok açıdan bakarak kendisini, süreci ve aksayan durumları düzenler. Yani bu niteliğe sahip bir öğretmenin, problemleri profesyonel gelişim için bir fırsat olarak gördüğü söylenebilir (Ünver, 2003; Alp ve Taşkın, 2008; Dilci ve Babacan, 2012). Dolayısıyla öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olması ve bu düzeylerinin üniversite öğrenimleri süresince geliştirilmesi bu araştırma tarafından önemli bulunmaktadır. Bir diğer çalışma Aydın ve Çelik (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuç elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Yansıtıcı düşünme, öncelikle öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir düşünme türüdür. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin de bu çerçevede düşünce geliştirmesine rehberlik edebilirler (Karadağ, 2010). Bu açıdan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi etkin kullanması beklenmektedir. Yansıtıcı düşünme bir üst düzey düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme kendiliğinden gelişen bir düşünme türü değildir. Yansıtıcı düşüncede, zihin bir probleme odaklanarak düşünce bilinçli ve aktif bir sürece girer. Bu özelliğiyle yansıtıcı düşünme günlük düşünce ve eylemlerden ayrılmaktadır (Taşkın ve Alp, 2008). Bu alanda yapılan birçok çalışma yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi veya belirlenmesine yönelik çalışmalardır (Bayrak ve Koçak, 2011; Tok, 2008; Ersözlü, 2008; Şahin, 2009; Duban ve Yelken, 2010). Fakat bu bulguların dışında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük çıktığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Alp, 2007).

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri incelendiğinde alt boyutlar noktasında farklı bulgular ortaya çıkmaktadır. “Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış” alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Yine aritmetik ortalamalarına bakılarak incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları alt boyutun “Sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kadınların en az aritmetik ortalamaya sahip oldukları alt boyut ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunda “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkeklerin ise aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek

aritmetik ortalamasının “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Erkeklerin en düşük aritmetik ortalamalarının “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Bu durum, aynı zamanda yansıtıcı düşünmenin gelişmekte olduğunu ve hazırlık aşamasında olduğunu göstermektedir. Bu durumu daha etkili bir öğretime ulaşılma çabası olarak yorumlamak mümkündür. Yansıtıcı düşünme eğiliminin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme özelliklerinin daha fazla sahip olduğunu ve bu yönde büyük bir çaba içerisinde bulunulduğunu göstermektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmen adaylarının arasındaki eğilim farklılığı ile açıklanabilirse de, kadınların erkeklere oranla daha duygusal olması ve bayanların özellikle eğitim ve öğretim alanında daha istekli olmaları neden olarak gösterilebilir. Yine öğretmen olmak isteyen öğrencilerin çoğunun Bartın üniversitesi Eğitim Fakültesinde % 26,6’ sı erkek, %73,4’ü ise kadındır. Kastamonu üniversitesi Eğitim Fakültesinde de bu durum çok farklılık göstermemektedir. Burada da öğretmen olmak isteyen öğrencilerin % 28,1’ i erkek, % 71,9’u ise bayandır. Bu anlamda kadın olmanın yansıtıcı düşünme alt boyutları noktasında dikkatli, sabırlı ve titiz hareket etmenin, yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek olmasında avantaj sağlayacağı düşünülmektedir (Aslan, 2009). Kadınların erkek öğretmen adaylarına göre, yansıtıcı düşünme alt boyutlarından olan; “Sürekli ve amaçlı düşünme”, “Açık fikirlilik”, “Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” ve “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik”, ”araştırmacı”, ”öngörülü ve içten olma” “Mesleğe bakış” alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla puan almaları bayanların titizlikleri ve içten olmaları ile açıklanabilir. Aynı sonuçlara Aslan, (2009)’ın yaptığı yüksek lisans çalışmasında da rastlanmıştır. Çalışmasında Aslan, (2009) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiş ve Kadın öğretmenlerin daha çok yansıtıcı düşünme eğilimi içerisinde olduğunu ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Durdukoca ve Demir, 2012; Kuzu’nun (2011) çalışmalarında ise cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, Hasırcı ve Sadık (2011) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları belirtilmiştir. Günümüzde kadınların mesleki anlamda kendilerine daha fazla güvenmeleri ve kendilerini erkeklere göre öğretmenlik mesleğinde daha yeterli görmeleri

(Akbaş ve Çelikkaleli, 2006), erkeklere göre daha dikkatli, kontrollü ve tertipli olmaları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yansıtıcı düşünce özelliklerini daha fazla kullanmalarının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Aslan'ın (2009) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Meral'in (2009) yaptığı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan bir diğer dikkat çekici çalışma da Demiralp, (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada bazı değişkenlerin öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerini etkileme durumlarına bakmış ve kadın öğretmenlerin, programların öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olduğu görüşlerine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Nitekim yansıtıcı düşünme, bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle ederek şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek ile ilgili fikir ve olayları tasarlamalarına yardımcı olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, programların, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde ve öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkânı vermede etkili olduğu görüşlerine erkek öğretmenlerden daha fazla katılmış olmaları diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan birçok araştırmada Dolapçioğlu, (2007; Karadağ, 2010; Kalkay, 2013) cinsiyet faktörü incelenmiş benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucunda ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda "açık fikirlilik" alt boyutu haricinde diğer tüm alt boyutlarda sınıf değişkeni noktasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Özellikle öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunun 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine bir sonuç çıkması öğrencilerin ilerleyen sınıflarda öğretme sorumluluklarından, bilimsellikten kısmen uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun öğrencilerde özellikle 4.sınıfta mesleki kaygılarının artması, sınav kaygıları nedeniyle dikkatlerinin dağılması şeklinde yorumlamak mümkündür. Mesleğe bakış alt boyutunda da durum farklı gözükmemektedir. Öğretmen adaylarının okula geldikleri ilk dönemlerinde (1.sınıf ve 2.sınıf) öğretmenliğe veya mesleklerine bakışları olumlu ve

yüksek düzeyde iken, özellikle 4. Sınıfta bu durum tam ters bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde de benzer veya farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bir araştırmasında Ceyhan, (2014) üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini yüksek çıktığını ifade etmiştir. Elde edilen bu sonucun sınıf düzeyinde karşılaştırıldığında 1. Sınıf ların yansıtıcı düşünme düzeyleri diğer sınıflara orananda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç tez çalışması neticesinde ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgulara benzer olarak Kaya'nın (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında da görülmektedir. Kaya'nın (2009) yaptığı bir çalışmada düşünme stilleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve neticesinde anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve yaptığı ikili karşılaştırmalarda sınıf düzeyi düşük olan öğrencilerin düşünme stilleri açısından daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

1.Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek çıkmasını öğrencilerin üniversiteli olma, merak, öğrenme azmi ve başarılı olma/olamama kaygılarının olması ile ilişkilendirmek mümkündür. Bireylerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin artması Dewey (1933)'e göre, istekli olmalarıyla da alakalıdır. Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenim hayatları boyunca hem öğrenme isteklerinin azalması hem de yansıtıcı düşünme düzeylerindeki azalma düşündürücü ve kaygı verici olarak ifade edilebilir. Neticede bu kurumların öğrenme istek ve azmi içerisinde olan, araştırmacı ve sorgulayan bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Farklı araştırmalarda benzer olmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Aydın ve Çelik (2013) ile Üstün'ün (2011) çalışmalarında yansıtıcı düşünme becerileri düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri bölüm değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında, “*Sorgulayıcı*” Ve “*Etkileyici Öğretim*”, “*Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik*” ve “*Mesleğe Bakış*” alt boyutları dışında tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Yansıtıcı Düşünme alt boyutlarında bölüm değişkenine göre farklılaşma durumunun “*Sürekli ve amaçlı düşünme*”, “*Açık Fikirlilik*”, “*Araştırmacı*” ve “*Öngörülü Ve İçten Olma*” alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları tüm alt boyutlarda “sorgulayıcı ve etkili öğretim”, “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik”, “mesleğe bakış” alt boyutları hariç diğer alt boyutların tamamında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu anlamlılık sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri konumları

itibariyle eğitim hayatının en başından tüm öğrencilerle birebir etkileşim halinde olduklarından, öğrencilerin, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine uygun bir yaklaşımı daha kolay benimsemekte daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilmektedirler. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarında aynı şekilde kendilerine yansımaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları diğer branşlardaki öğretmen adayları ile kıyaslandığında da, daha yüksek bir yansıtıcı düşünme düzeyi içerisinde oldukları görülmektedir. Yanpar ve Duban'ın (2010) sınıf öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında yaptığı araştırmasında da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri arasındaki farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmacı tarafından ortaya çıkarılan bulgularla örtüşmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenlerle yapılan araştırmalar ele alındığında; Meral ve Semerci (2009), İngilizce öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin genel olarak yansıtıcı düşünebildiklerini, ancak 'mesleğe bakış' ve 'sürekli ve amaçlı düşünme' alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşünebildiklerini ifade etmişlerdir. Dolapçioğlu'nun, (2007) sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme ölçeğindeki "yansıtıcı günlük tutma" dışındaki maddelerin hepsine "her zaman" şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Aynı çalışmada mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında, çoğu öğretmenlerin "hiçbir zaman" bu davranışı yerine getirmediği sonucuna varılmıştır.

Alkan ve Gözel'in (2012) sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılan bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri %73.4 ile "Tamamen katılıyorum" şeklinde çıkmıştır. Bu sonuçta araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerine yapılan diğer bir çalışmada Baki, Aydın-Güç ve Özmen'e (2012) göre Matematik öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde ağırlıklı olarak verilen problemi mümkün olan en kısa yoldan çözmeye odaklandıkları görülmüştür. Problemi sorgulama, neden bulma ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarında karşılaştıkları yönerge ve grup arkadaşlarının sorularına yeterli cevap veremedikleri görülmüştür. Bu boyutlar açısından yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Bir diğer çalışmada Cengiz'in (2014) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri düşük düzeyde çıkmıştır. Aydın ve Çelik'in (2013) yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup, bu konuda olumlu düşüncelerinin bulunduğu görüşünü bildirmiştir. Bu durum yapılan bu çalışma sonuçlarındaki bulguyu



kısmen desteklemektedir. Araştırmacının yaptığı bu tez çalışmasında yansıtıcı düşünme ile ilgili öğretmen adaylarının bölüm değişkeni açısından bulgularına bakıldığında Öngörülü ve İçten Olma alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlı bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Bilgi çağı olarak kabul ettiğimiz günümüz dünyasında hedeflenen birey tipi, bilgiyi olduğu gibi depolayan değil; bilgiyi kullanabilen, sorgulayabilen, yeni bilgi üretebilen ve karşılaştığı problemlere çözüm getirebilen bireyler yetiştirmektir (Doğanay, 2012). Bu noktadan hareketle eğitimin tüm kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere düşünme becerilerini en iyi şekilde kazandırmaları beklenmektedir. Demirel'e (2003) göre yansıtıcı düşünmeyi hayata geçirmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Aydın-Güç ve Özmen'e (2012) göre Yansıtıcı düşünmenin sorun çözme süreci olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin problem durumları ile karşılaştırılması, farklı çözüm önerileri üretmeleri ve problem çözme sürecine aktif olarak katılmaları çözüm önerileri sunmalarını sağlayacak ortamları hazırlamalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında tüm öğretmenlere görev düşmektedir. Öğretmenlerin eğitimde farklılıkları görmeleri, yenilikçi yaklaşımlarla eğitim sürecini yönetmeleri ve öğrencilerinde programın belirlediği ortak temel becerileri kazandırmaları üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olacaktır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ve araştırmacılara dönük önerilerde bulunulmuştur.

### 5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinin ilk sınıflarında öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek çıkarken son sınıflarda düşüş göstermektedir **görülmektedir**. Bundan hareketle öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşmesinin nedenleri deneysel araştırmalar yapılarak belirlenmesi önerilebilir.

- Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri nitel çalışmalar ile nicel çalışmaların kullanıldığı karma araştırmalar ile tespit edilmesine dönük çalışmalar önerilebilir.

- Bölüm değişkenine bağlı olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek çıkarken diğer branşlardaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Dolayısıyla bu branşlardaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin artırılması için öğretmen yetiştiren kurumlarda dersler düzeyinde çalışmalar yapılabilir. Bu branşlardaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri farklı araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak araştırılabilir.

- Girişimcilik düzeyleri yüksek çıkan öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında bu özelliklerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Sınıf ve matematik öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri daha yüksek çıkmıştır. Diğer branşlardaki sosyal ve fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri araştırılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma Türkiye'deki farklı eğitim fakültelerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

- Yapılan araştırmanın değişkenleri artırılarak; örneğin gelir düzeyleri, mezun olunan lise vb. artırılarak öğretmen adayları ile ilgili araştırma yapılabilir.

- Girişimcilik özelliklerinin ölçüldüğü farklı ölçekler kullanılarak bölümler arasında girişimcilik özelliklerinin karşılaştırıldığı nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Yansıtıcı düşünme dışında ki tüm üst düzey düşünme becerileri ile girişimcilik özelliklerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeylerini eğitim uygulamalarında; örneğin okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları derslerinde kullanıp kullanmadıklarına veya hangi düzeyde kullanabildiklerine ilişkin deneysel, nitel veya gözleme dayalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Bu çalışma; fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği alanlarında yapılmıştır. Okul öncesi, beden eğitimi, Türkçe ve yabancı dil öğretmenliği alanlarında da aynı veya farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan bu araştırma nicel bir çalışmadır. Fakat nitel bir boyut kazandırılarak karma yöntemlerin kullanıldığı daha geniş araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğulları, M., A. ve Yalçınkaya, A. (2013). *Siyasi Düşünceler Tarihi*. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akalın, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Okullardaki Öğretmenlik Uygulamaları Sırasında Geleneksel Öğretmenlik Uygulamasıyla Mikro Öğretim Uygulamasının Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*. 20(5).
- Akbaş, A., Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Akhtar A., Keith J., T. Ve Riaz, H., T.(2009). *Entrepreneurial Inclinations of Prospective ve Teachers*. New Horizons in Education, 56,(2).
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(4).
- Akyüz, K., C., Gedik T., Akyüz İ. Ve Yıldırım İ. (2006). Rize İlindeki Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Yeteneklerinin İncelenmesi". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1).
- Akpınar, S. (2009). *Girişimciliğin Temel Bilgileri*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 12(47).
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler Ve Girişimcilik Eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, (6)
- Alkan, V. Ve Gözel, E. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli. e-Journal of New World Sciences Academy. NWSA-Education Sciences, 1C0568, 8 (1), 1-12.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılımları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

- Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi Ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (178).
- Alparlan, A., M., ve Çetinkaya, B., Ö., (2013). Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler İle Girişimcilik Eğitimi: Girişimci Ve Öğrenci Görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1),
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8).
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim I. Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İlişkilendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aşkar, P. Ve Kızılkaya, G. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154).
- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik, Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslan, K., (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, (69), 1- 11.
- Audretsch, D., B. (2003). *Entrepreneurship A survey of the literature*. Enterprise Directorate-General European Commission, (14).
- Aşkın, A., Nehir, S. ve Vural, Ö., S. (2011). Tarihsel Süreçte Girişimcilik Kavramı Ve Gelişimi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6, (2).
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aydın, M. Ve Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (II).

- Aykan, (2012). Girişimciliğin Değişen Yüzü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.17(3), 195.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-Kültürel Bir Perspektif. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 139-160.
- Babacan, T. ve Dilci, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Programının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1).
- Bacanak, A. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerde Girişimcilik Becerisinin Gelişimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).
- Bacanak, A., Ülküdür, M., A., ve Öner, F. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi ve Etkisi ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Amasya.
- Bakioğlu, A. Ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Baki, A., Aydın-Güç, F. Ve Ö. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3).
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2012). Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademi Bakış*. 12( 21-28).
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, M., Ürper, Y., Tosunoğlu, B., T., (2013). *Girişimcilik*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: D&R Yayınları.
- Bal V. Ve Bilge, H. (2012). Girişimcilik Eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16).

- Başlantı, Y. Ve Baloğlu, N., (2007). *Temel Kavramlar*. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Ed. Karadağ, E. Ve Korkmaz, T.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başol, G. Ve Gencel, İ., E. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2).
- Bayrak, F. ve Koçak, Y. (2011). “Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40).
- Bayrakdar, S. (2011). Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Programlarında Girişimcilik Eğitimlerinin Ekonomik Kalkınmadaki Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1).
- Baysal, H., Özkul A., S. (2009). Türkiye’de Girişimcilik Eğitiminde İlköğretimin Rolü Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi. *I. Uluslararası Davraz Kongresi*, Isparta, 24-27 Eylül.
- Berk, E. (2009). *Girişimcilik Dersinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. EARGED. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Binicioğlu, H., Taş, S. Ve Özmen İ., H. (2004). Üniversite Eğitiminin Girişimcilik Düşüncesinin Değişimine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Bozkurt, Ö., Ç., Kalkan, A., Koyuncu, O. Ve Alparslan, A., M. (2012). Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi: Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15).
- Boud, D. (2003). Enhancing learning through self assessment (2.Baskı). *New York: Routledge Falmer Publishing*.
- Bozgeyik, A. (2005). *Girişimcilere Yol Haritası*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö., Ç., (2011). *Dünyada Ve Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler Ve Öğretim Üyelerinden Öneriler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Börü, D. (2006). *Girişimcilik Eğilimi: Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.

- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cengiz, C. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya laboratuvarı Dersinde Hazırladıkları Yansıtıcı günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Ve Akademik başarıları Üzerine Etkisi*.(yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Cart Analizi İle İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Van.
- Cansız, E. 2007). *Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Cebeci, R., Demirez, M. (2005). *KOSGEB GGM*. Ulusal Girişimcilik Raporu.
- Cin, H. 2013). Girişimcilerin Girişimcilik Tipleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki: Edirne Örneği: *Girişimcilik Kalkınma Dergisi*, 8(2).
- Coulter M. (2001), *Enterpreneurship in Action*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaylar, A., (2008). *1981 Ve 2005 Türkçe Öğretim Programlarının (6 - 8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.



- Çarıkcı, İ., H. Ve Koyuncu, O. (2010). Bireyci-Toplumcu Kültür Ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Çepni, S. (2012). *Performansların değerlendirilmesi*. (Ed. E. Karip) Ölçme Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri*. (Ed. Filiz, Sevil, Büyükalan); Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.
- Çatalkaya, R. (2005). *Bazı Bireysel Farklılıkların Kavram Haritası Yapma Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş*. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi. TSA / 11 ( 2).
- Çetin, O. (2015). *Kavram Ağı ve Kavram haritaları*. [http:// oguzcetin.gen.tr/ kavram-aglari-ve-kavram-haritalari.html](http://oguzcetin.gen.tr/kavram-aglari-ve-kavram-haritalari.html) adresinden 20.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Çepni S, ve Deveci, İ., (2014). Fen Bilimleri öğretmen Eğitiminde Girişimcilik. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 11(2).
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çevik, E. (2006). *Girişimcilerin, Girişimcilik Tipleri İle Çalışma Amaçları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı İle Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çiğdem, H. Ve Kurt, A., A. (2012). Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(20).

- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul.
- Daniel M., Alice De K. ve Neil C., (1995). On Organization and Adaptation: Building The *Entrepreneurial Corporation*. *European Management Journal*, 13(4), 352.
- Daşcan, Ö. (2014). *Son Değişikliklerle İlkokul Programı (1-4 sınıflar)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö., (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö., Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1).
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim I. Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Demir, M., K. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston New York Chicago: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: Health and Company.
- Delice, M., Günbeyi, M. (2013). Duygusal Zekâ Ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (27), 1.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007), “*Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Doğanay, A. (2012). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretilmesi*.(Ed. Ahmet Doğanay). Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Doğun, N. (2005). *Yaratıcı Düşünmek ve Yaratıcılık. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Anakara: Pegem Akademi.
- Döm, S.(2012). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yöneticiliği*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası ile Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durdukoca, Ş. F., Demir, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Erbil, D., G. (2014). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Erdem, A., R. (2013). *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü Ve Geleceği: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. Ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginel, S., Ş. (2006). *Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı Ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma*.(Yayımlanmamış Doktora Çalışması). A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbatu, G. (2008). *Kültürel Boyutları İçerisinde Girişimcilik Eğilimi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erkal, S. (2013). Girişimcilik Ve Hayal Gücü. Dergişim. *İstanbul Teknik Üniversitesi Girişimcilik Kulübü Dergisi*, İstanbul.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Eryılmaz, B., Çevik, H. ve H., Sözen, S. (2014). *Kamu Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ennis, Robert, H. (1991). *Critical Thinking: A streamlined conception*. Teaching Philosophy, 41(1).
- Ergen, G. (2014). *Öğretimde Yeni Yönelimler ve Düşünme Becerileri*. (Ed. Çavuş Şahin ve Salih Zeki Genç). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Ersözlü, Z., N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Er, P., H., (2012). *Girişimcilik Ve Yenilikçilik Kavramlarının İktisadi Düşüncedeki Yeri: Joseph A. Schumpeter*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eraslan, L. (2011). *İlköğretim Programlarında Girişimcilik Öğretimi* (Hayat Bilgisi Dersi Örneği. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi (27), 86.
- Epp, S. (2008). The Value Of Reflective Journaling In Undergraduate Nursing Education: A Literature Rewiev. *International Journal Of Nursing Studies*, (45) 1379- 1388.
- European Commission, (2013). *Entrepreneurship Education, A Guide for Educators*. European Union Entrepreneurship and Social Economy Unit B-1049 Brussels
- Fer, S. (2015). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. (Ed. In L. B. Resnick). The Nature of Intelligence. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gömleksiz, M., N. Ve Kan, A., Ü. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme Ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi"*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Güler, K., B. (2010). *Bireysel Ve Çevresel Özelliklerin Şekillendirdiği Sosyal Girişimci Davranış*. (Ed. Senem Besler, Sosyal Girişimcilik). İstanbul: Beta yayıncılık.
- Gedikoğlu, E. (2015). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri Destekli Modüler Öğretimin 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Girgin, G.(2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KKTC-Milli Eğitim Dergisi*, (3), 1-12.
- Güneş, F., (2014). *Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. F. Güneş). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F., (2014). *Eğitim Yaklaşımları*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. F. Güneş). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme*. dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile. adresinden, 17/11/2015 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F., (2013). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçmen, S. (2007). *İşletmelerde Girişimcilik Özelliğini Destekleyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Gömleksiz, M., N. Ve Kan, A., Ü., (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme Ve Girişimcilik Becerilerini*

Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13-15 Eylül 2006. Muğla Üniversitesi. Muğla.

- Gerber, M. (1996). *Girişimcilik Tutkusu*. (T. Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Griffin, W. Ricky, Pustay, W. Michael. (2001). *International Business*. New Jersey: Prentice-Hall Publishing Company.
- Griffin, M. L. (2003). *Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers, Reflective Practice*.
- Gül, H. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Data Yayınları.
- Gürol, M., A. (2006). *Küresel Arenada Girişimci Ve Girişimcilik*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Güven, S. ( 2010). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Girişimcilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1).
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güner, H. (2010). *İstihdamın Arttırılmasında Girişimciliğin önemi; Girişimciliği Destekleme Modeli Olarak işgömler*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Hamel, G. ve Prahalad, C., K., (1996). *Geleceği Kazanmak*, (Z. Dicleli, Çev.), İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Halis, M. Ve Tağraf, H. (2008). Üniversitelerdeki Girişimcilik Eğitiminin "Girişimsel Öz Yetkinlik" Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *Kırgızistan Manas Üniversitesi 2. Uluslararası Girişimcilik Kongresi*. Manas.
- Hasırcı, Ö.K., Sadık, F. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2),

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. Teaching & Teacher Education, 11 (1).
- İnal, V. (2014). Az Gittik Uz Gittik Bir Arpa Boyu Yol Gittik. *İktisat ve Toplum Dergisi*. Ankara, 4(42).
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Alguları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İmrek, A., İ. (2015). *Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık Nedir? Yaratıcı Düşünme Nedir?*:<http://www.inovasyonel.com/?Bid=958776>, Adresinden, 03.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- İraz, R. (2010). *Girişimcilik ve Kobiler*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Johansson, F. (2004). *Yaratıcılık ve İnovasyon*, (Çev. Dinç Tayanç). İstanbul: Kapital Medya.
- Jones, G. ve Wadwani, D., R. (2009). Entrepreneurship and the History of Globalization. Budapest: *In The Act of Accumulation*.
- Karabulut, A., T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özellikleri ve Eğilimlerini Belirlenmeye Yönelik Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 26(1)
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kalkay, İ. (2013). 6. – 7. Ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

- Kan, A., Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Karaca, E. (2008). *Eğitimde Kalite arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması*. Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (21).
- Karadal, H. (2013). *Girişimcilik*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kağnıcıoğlu, C., H., Tosunoğlu, B., T. Ve Ürper, Y. (2015). *Girişimcilik ve İş Kurma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kale, M. (2011). *Eğitimin Temel Kavramları*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. E Karip). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karaca, N., H. Ve Ocak, G., (2011). *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Becerilere Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Afyonkarahisar İli Örnekleme). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim, 4 (1).
- Karadağ, E. Ve Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış*. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Ed. Karadağ, E. Ve Korkmaz, T.,). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karip, E., vd., (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Karagöz, M.(2009). *Girişimcilik Proje Araştırması: Isparta İli Örneği*, (Yayımlanmamış tez çalışması), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. (yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre*



- İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayış, A. (2014). Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.(ed: Ş. Kalaycı). Asil Yayınları, Ankara.
- Keleş, H., N., Tuğba, K., Ö., Doğaner, M. Ve Altunoğlu, A., E. (2011). Önlisans Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Karadeniz Teknik Üniversitesi-İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 5(9).
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Çalış, N. (2012,). *Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Bandırma İşletme Bölümü Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 17(2).
- Kızılkaya, G. (2009). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Koçyiğit, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 19(2).
- Korkmaz, S. (2009). Girişimcilik ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi, 18(1), 165.

- Korkmaz, İ. Vd., (2012). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirme. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kozan, S. (20027). Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Koza, M. (2010). Bilgi Yönetimi. İstanbul: Kum saati yayınları.
- Kuhn, D. (1990). Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. New York, N.Y.
- Kurt, M. (2002). *İngilizce okuma becerilerinin kazandırılmasında derinlemesine düşünme stratejisinin uygulanması*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuvan, H. (2008). *Örgün Ve Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri* (Malatyalı Girişimciler Üzerinde Bir Uygulama) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Kurnaz A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kuvan, H. (2007). *Türk Girişimcilerinin Yaşam Ve Çalışma Değerleri*. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Korthagen, A. J. F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Küçük, O., (2005). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Langer, A. M. (2002). *Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education, Teaching in Higher Education*.
- Lee, H., J. (2005). *Understanding and assesing preservice teachers' reflective thinking*. Teaching and Teacher Education (21).

- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning About Teaching And Learning Through Modelling*. London: Falmer Press, Washington, D.C.
- Lounsbury M. (1998). Collevtive Entrepreneurship; The Mobilization of College and University Recyeling Coordinators. *Journal of Organizational Change Management*, 11(1), 51-52.
- Mc Clelland, D., C., ve Burnham, D. H., (1976). Power is the Great Motivator. Motivating People. *Harvard Busines Review*, , (1), 11.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB. (2012). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Düşünme Becerileri Dersi Öğretim Programı*: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/> adresinden 16/Kasım/2015 tarihinde erişilmiştir.
- MEB.(2005). *İlköğretim 1.-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kulavuzu (4-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2009). *Hayat Bilgisi Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2015). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 05.06.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Meral, E. (2009), “*Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*”,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Meriç, S. (2013). *Girişimcilik Potansiyeli ile Etik Algı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Meşe, T., (2012). *Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.

- Meşe, T. (2012). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Müftüoğlu, T. (1989). *İşletme İktisadı*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Müftüoğlu, T. Ve Durukan, T. (2004). *Girişimcilik Ve Kobiler*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Müftüoğlu, T.(2003). *Girişimciler İçin İşletme Yönetimi*, Türkiye’de Girişimcilik, (Ed. Tülin Durukan). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Müftüoğlu, T. (2009). *Nasıl Girişimci Olunur*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Naktiyok, A. (2004, 4-5). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Vatandaşlık Bilgi Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Ocakoğlu, G. Ö., (2009). *Başarı Tesadüf Değildir*. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Orlich, C. D. ve diğerleri. (1985). *Teaching Strategies*. Lexington: D. C. Heat and Company.
- Ornstein, C. A. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Özden B., Kabapınar, Y. Ve Önder A. (2015). Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları Sonunda Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Yönelik Tercihleri ve Tercihlerin Nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 6(4).
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Besinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S., M., (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. Mustafa Safran).Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkara, B., (2010). *İş fikri Bulma Yöntemleri Üzerinde Kişiliğin Ve Karar Verme Tarzlarının Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Öztürk S. (2003). *Developing a reflective reading model*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parmaksız, R., Ş. (2015). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi*. (Ed. Tuğba Yanpar Yelken, Cenk akay. Öğretim İlke Ve Yöntemleri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pan, V., L. Ve Akay, C. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences, 10(2).
- Plsek, p., E. (2015). *Yaratıcı Düşünme*. <http://www.directedcreativity.com/pages/WPM>. Adresinden 04. 12. 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Sanemoğlu, N., Gömleksiz, M. Ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu*. Ankara: MEB. Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci*: Anakara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*. 6(2).
- Saygın, O. (2015). *Düşünce Becerisi*. İstanbul: Karma Kitaplar.
- Saygılı, G. Ve Teheldere, S. (2014). *Eğitim Çalışanlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi*. Mehmet akif Ersoy üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11).
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books Inc.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi*. Anakara: Anı Yayıncılık.

- Semerci, N., Yelken Y., T. (2010). *İlköğretim Programlarındaki Ortak Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Elazığ İli Örneği), *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(2).
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin Görevi: Düşünmeyi Geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9( 1).
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3).
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Sevim, S. (2013). Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013).
- Sezer, U. (2015). Girişimcilik programları Eğitimlerinin Girişimcilik eğilimleri Üzerine Etkililiğinin Analizi.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.İstanbul.
- Shook, J. R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. (Çev. Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitapevi.
- Sivas, H., Kortanoğlu, R., E., Elam, N., Pınar, H., Altunan, S., vd., (2013). *Genel Uygarlık Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sünbül, A. M. ve Kurnaz, A. (2012). Yansıtıcı düşünme ve öğretim. (Ed. Z. Kaya), *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A., M. Ve Yılmaz, E. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21). Konya.

- Stratejikyonetim. org. (2015). *SWOT Analizi*. Stratejik Yönetim Bilgi ve Akademik Araştırma Merkezi. <http://stratejikyonetim.org> sitesinden, 25.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Stephen L. and Anisya S. T., (2000). Culture and Entrepreneurial Potential. A Nine Country Study of Locus Control and Innovativeness”, *Journal of Business Venturing*, 16(52).
- Şahin, M., (2011). *Girişimcilik Bağlamında Eğitimin Sivilleşmesi Ve Girişimcilik Örneği Olarak Stk'lar*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), 123.
- Şahin, İ., (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. Kocaeli Üniversitesi. *Elementary Education Online*, 6(2).
- Şahinel, S. (2011). *Eleştirel Düşünme*. (Ed. Özcan Demirel. Eğitimde Yeni Yönelimler). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeşen, H. Ve Basım, N., H. (2012). Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review. Özel Sayı* (12).
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde Ölçme Değerlendirme KPSS El Kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TDK, (2015). 16 Kasım 2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK, (2015). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr/). Adresinden, 20.11.2015 tarihinde edinilmiştir.
- TDK, (2015).[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid). Adresinden, 03.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- TDK, (2015). 05 Mart 2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK, (2015). 15 Nisan 2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

- Taggart, G. L. & Willson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking In Teachers In 50 Action Strategies*, USA, Corwin Press.
- Temırbekova Z, Ve Temırbekov Z. (2013). Girişimcilerin İş Değerlerinin Oluşumunda Din, İklim Ve Cinsiyet Etkisi. *V. International Congress On Entrepreneurship (ICE 2013)*. Almaty, Kazakhstan.
- Tıcan, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tok, N, T. (2012). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*. (Ed. Ahmet Doğanay). Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tok, H. (2010). İlköğretim Okullarında Yapılanmacı Öğrenme Ortamı. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*. 6-7 Mart 2010. Ankara.
- Tok, ř. (2008). The Effects Of Reflective Thinking Activities In Science Course On Academic Achievements And Attitudes Toward Science. *Elementary Education Online*, 7 (3), 557- 568.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik Keşif Süreci*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Top, S. Ve Sevensan, M. (2006). Girişimcilik Niyet Modelleri ve Kültürel Kimliğin Etkileri. *KÖK Araştırmalar Journal*, V. VIII, No 2.117-135.
- Topkaya, Ö. (2013). Tarihsel Süreçte Girişimcilik Teorisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 8, (1).
- Turan, H. (2013). *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması Gereken Beceriler*. (Ed. Hasan şeker). Program Geliştirme Kavram ve Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜSİAD, (2002). Türkiye’de Girişimciliği Etkileyen Faktörler. *Türkiye’de Girişimcilik Dergisi*, 12 (340).
- TÜSİAD, (2012). *Tüsiad Görüş Dergisi*. (85).



- Uğurlu, R. Ve Küçükşengün, H., (2012). *İlköğretim Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Zambak yayınları.
- Uğur, S. (2015). *Girişimcilik Eğitiminin İlköğretim Programlarına Konulmasına Yönelik Model Önerisi*.(Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı Düşünme*. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ürper, Y. (2015). *Girişimcilik Kavramı, Çeşitleri ve Girişimcilikte Etik*. (Ed. Yılmaz Ürper. Girişimcilik ve İş Kurma). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3).
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: Althouse Press.
- Wilson, J. & Jan, W. L. (1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wilson, J. P. (2008). *Reflecting-on-the-future: A chronological consideration of reflective practice*. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2).
- Xie, Y. , Ke, F. Ve Sharma, P. (2008). The Effect Of Peer Feedback For Blogging On College Students' Reflective Learning Processes. *Internet and Higher Education*, (11), 18- 25.
- Yanpar, Y., T. Ve Duban, N. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, (2).

- Yeniçeri, Ö. (2002), Örgütleri Etkinleştirme Aracı Olarak Bilgi ve Bilgi Yönetimi. *2023 Dergisi*, (20).
- Yetim, A., A. Ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki Ve Kişisel Nitelikleri. *Gazi üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 12 (2).
- Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Meb Vitamin Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Ve Erişilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yıldız, S. Ve Kapu, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *Kafkas Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 3(3).
- Yılmaz, B., S. Ve Günel, Ö., D. (2011). Üniversite Eğitimi Ve Girişimcilik: Bireyleri Girişimciliğe Yönlendiren Etkenler Üzerine Bir Araştırma. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akademik Bakış Dergisi*. (26)
- York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghore, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Zeichner, M.K. ve Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## EKLER LİSTESİ

### Ek 1: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Ölçeği

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Değerli Öğretmen adayı;  
" Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bilimsel araştırma kapsamında görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma 3 bölümden oluşmaktadır.1. Bölüm Kişisel Bilgileri,2. Bölüm Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği' ni ve 3. Bölüm ise Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinden oluşmaktadır. Hazırlanan anket sonunda elde edilecek veriler yalnızca akademik amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. İsteğimiz halinde çalışma sonuçları tarafınıza gönderilecektir. İlginiz ve Katıldığınız için Teşekkür Ederim...Engin KÖSTEKÇİ / E-mail: enginkostekci@hotmail.com.tr

**(ANKET)**

**I. Bölüm:( Kişisel Bilgiler)**

1. Cinsiyetiniz: 1  Erkek 2  Kadın  
3. Bölümünüz: 1  Sosyal Bil. Öğret., 2  Fen Bilg. Öğret., 3  Matematik Öğret., 4  Sınıf Öğret.,  
4. Sınıf Düzeyiniz:  1  2  3  4

**II. Bölüm (Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği)**

Soruları dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu

(X) işareti kullanarak belirtiniz. Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çok sık
<b>MADDELER</b>					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					

33.	İşimi gerçekleştirirken, herhangi bir ekip ya da kişiyle çalışabilirim.				
34.	Bir işte ya da uygulamada liderliği ele almaktan çekinmem.				
35.	İş konusunda gelecekle ilgili etkili kararlar alabilirim.				
36.	Farklı işlere yönelik motivasyonum ve eğilimlerim güçlüdür.				

### III. Bölüm: (Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği)

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız. Her maddedeki ifadeye katılıp katılmadığınızı, uygun olan kutuya ifadenin uygun numarasını yazınız. Soruları dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu (sayının üzerini) (X) işareti kullanarak belirtiniz. Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız.		1. Hiç Katılmıyorum.	2. Çoğunlukla Katılmıyorum	3. Kısmen Katılıyorum	4. Çoğunlukla Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
<b>MADDELER</b>						
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	1	2	3	4	5
2	Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem	1	2	3	4	5
5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim	1	2	3	4	5
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	1	2	3	4	5
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
8	Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	1	2	3	4	5
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	1	2	3	4	5
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin eğitimsel etkinliklerine önem vermem.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim	1	2	3	4	5
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	1	2	3	4	5
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	1	2	3	4	5
17	İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	1	2	3	4	5
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	1	2	3	4	5
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	1	2	3	4	5
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	1	2	3	4	5
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	1	2	3	4	5
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.	1	2	3	4	5
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	1	2	3	4	5
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	1	2	3	4	5
32	Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenliği sevmiyorum.	1	2	3	4	5
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	1	2	3	4	5



**Ek 2: Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ile İlgili Anket İzni**



T.C.  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 96053312-302.14.04-E.10488

18/12/2015

Konu : Araştırma Önerisi

BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30/11/2015 tarihli ve 36823621-302.14-635 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Engin KÖSTEKÇİ'nin "Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Türkçe Eğitimi ve İlköğretim Bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik anket uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET  
Dekan

**Ek:3 Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ile İlgili Anket İzni**



T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 83097286-302.08 - 2467  
Konu : Anket İzni


02/12/2015

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 30.11.2015 tarih ve 36823621-302.14-634 sayılı yazısı.

İlgi tarih ve sayılı yazınız gereğince; Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans Öğrencisi Engin KÖSTEKÇİ' nin "Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez kapsamındaki anket çalışmasının Fakültemiz öğrencilerine uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ  
Dekan

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **KİŞİSEL BİLGİ**

Doğum Tarihi : 01.05.1974  
Doğum Yeri : Bartın  
Medeni Durum : Evli ve 2 Çocuklu

### **EĞİTİMİ**

2014- Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi  
4.sınıf (Devam Ediyor)  
2014-2016 Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi Alanında (Tezli ) Yüksek Lisans  
2013-2014 Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi Alanında (Tezsiz ) Yüksek Lisans  
1994- Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Eğitimi  
1986–1993 Bartın İmam Hatip Lisesi

### **BİLİMSEL FAALİYET VE YAYINLAR:**

Köstekçi, E. Ve Kurupınar , H. (2014). *Dünya Barışında Değerler Eğitimin Önemi*. Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı. International Leading Teachers Summit (Peace with Education) I. İstanbul

Köstekçi, E. Ve Kurupınar, H. (2014). *Küreselleşme Kısacasında Değerler Eğitimi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Yönetimi Forumu V. 11-13 Eylül 2014. Konya.

Köstekçi, E Ve Duman, B. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri*. Bartın Üniversitesi. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 14. 2015. Bartın.

Köstekçi, E. Kurupınar, H. Ve Özdemir, H. (2015). *İlk okuma Yazma öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi. International Congress on Curriculum and Instruction 3rd. 22-24 Ekim 2015.

Adana.

Köstekçi, E. Ve Duman, B. (2015). *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. International Eurasian Educational Research Congress III. 31 Mayıs- 3 Haziren 2016. Muğla

### **İŞ DENEYİMİ**

1997- 2000 yılları arasında Bingöl İli Merkez Ilıcalar İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni olarak görev yaptı.

2000- 2009 yılları arasında Zonguldak Çaycuma Kadioğlu ile Kalafatlı İlkokulu'nda öğretmen,

2009-2012 yılları arasında Zonguldak Çaycuma, Saltukova Düzköy ve İhsanoğlunda müdür vekili,

20012-2013 yılları arasında Bartın Kabagöz İlkokulu'nda 1 yıl müdür vekili,

2013-2014 yılları arasında Bartın Merkez Ağdacı İlkokulu' na Kurucu Müdür,

2016- Bartın Merkez Ağdacı İlkokulu Okul Müdürü

### **İletişim:**

E-Posta Adresi: enginkostekci@hotmail.com