

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Abdulber ASLANOĞLU

DANIŞMAN
Doç. Dr. Murat KUL

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN
Abdulber ASLANOĞLU

DANIŞMAN
Doç. Dr. Murat KUL

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY

Abdulber Aslanoğlu tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda Öğrenim Gören Öğrencilerin Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç. Dr. Murat KUL

Üye :Doç. Dr. Hanifi ÜZÜM

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Hayri AKYÜZ

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Murat KUL danışmanlığında hazırlamış olduğum “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul’unda Öğrenim Gören Öğrencilerin Girişimci 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.

...../...../2019

İMZA

Abdulber ASLANOĞLU

ÖNSÖZ

Bir ülkenin temeli insandır. Ülkeyi geliştirmek için her şeyden önce insana yatırım yapmak gereklidir. İnsana yapılabilecek en iyi yatırım ise eğitimidir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini anlamanın en iyi yolu, o ülkenin eğitim sistemine bakmaktır. Eğitim sadece zihnin eğitilmesi ile değil, aynı zamanda bedenın eğitilmesi ile olur. Bu yüzden Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği sağlığımız için oldukça önemlidir. Bu çalışmada ‘Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul’unda öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi’ araştırılmıştır. Bu tez, birçok kaynağın araştırılıp, bilgilerin harmanlanması ile oluşturulmuştur. Gelecek çalışmalar ve araştırmalar için yön göstermesi amaçlanmıştır.

Çalışma sürecimde bilgi ve tecrübesiyle bana destek veren saygıdeğer hocam Sayın Doç. Dr. Murat Kul’a, gerekli veriler için zaman ayıran öğretmen adaylarına, her daim yanımda olan eşim Hamiyet Aslanoğlu’na teşekkür ederim.

Abdulber ASLANOĞLU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Öğrencilerin Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Abdulber ASLANOĞLU

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat KUL

Bartın-2019, Sayfa: XV+106

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özellikleriyle yansıtıcı düşünme seviyeleri arasındaki bağlantının incelenerek etkili olabilecek faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda yapılmış olup 27 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 157 Antrenörlük Eğitimi Bölümü, 14 Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü ve 44 Spor Yöneticiliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i 1.sınıf, 52'si 2.sınıf, 95'i 3.sınıf, 60'ı 4.sınıftır ve evren 53 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 242 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma özelliğinde ve tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki verileri elde etme yöntemi olarak, Sermerci'nin (2007) geliştirdiği "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği", Yılmaz ve Sünbül'ün (2009) geliştirdiği "Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği" ve 'Kişisel Bilgi Formu' (cinsiyet, sınıf, bölüm, aktif spor yapma durumu, girişimcilik dersi ve kursu alma durumu) uygulanmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan verilerle bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey testi, pearson çarpım moment korelasyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin sonuçları SPSS for Windows yardımı ile istatistiksel teknikler kullanılıp incelenmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi, girişimcilik özellikleri, seçtikleri bölüm, cinsiyet, buldukları sınıf, girişimcilik dersi alma durumları, girişimcilik ve yansıtıcı düşünme düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişki parametreleri açısından incelenmiştir. Araştırmada edinilen bulgularla şu sonuçlara varılmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme meyillerinin alt yapısında edinilen en fazla puanları "Öngörülü aynı zamanda içten olma" alt yapısından almış oldukları saptanmıştır. Yine elde edilen verilere göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla kayda değer farkla yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olarak bulunmuştur. Seçilmiş olan bölüm etkenine bağlı olarak devam eden öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyeleri diğer alanlara oranla fazla görülmüştür. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin girişimcilik

özelliklerininse “güçlü girişimcilik” seviyesinde saptanmıştır. Cinsiyetlerinin özellikleri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bölüm değişkeni ile engellilerde egzersiz ve spor eğitime devam etmekte olan öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle girişimcilik özellikleri arasında olan ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Girişimcilik ve Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ,Araştırmacı , Öngörülü ve içten olma ve Mesleğe Bakış”yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki var iken, Açık Fikirlilik ve Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Bulgular ışığında öğrencilerin yüksek girişimcilik nitelikleri olanların yansıtıcı düşünme düzeyleri buna paralel olarak daha fazla olan kişilerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, Yansıtıcı düşünme

ABSTRACT

Master's Thesis

Examination on the Relationship between Entrepreneurship Characteristics and Reflective Thinking Levels of Students Studying at School of Physical Education and Sports

Abdulber ASLANOĞLU

University of Bartın

Institute of Educational Sciences, Department of Physical Education and Sports

Teachers

Department of Physical Education and Sports Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Murat KUL

Bartın-2019, Page: XV + 106

In this study, it is aimed to examine the relationship between the entrepreneurial characteristics and reflective thinking levels of the students of school of physical education and sports and to reveal the factors that may be effective. The research has been carried out at İnönü University School of Physical Education and Sports and it consists of 27 Physical Education and Sports Teaching Department, 157 Trainer Education Department, 14 Exercises for Disabled and Sports Education Department and 44 Sport Management Department students and it is composed of total 242 students, 53 girls and 189 boys, 52 of whom are 2nd class, 95 of whom are 3rd class, 60 of whom are 4th class. “Reflective Thinking Tendency Scale” developed by Sermerci (2007), “Entrepreneurship Scale for University Students” developed by Yılmaz and Sünbül (2009) and “Personal Information Form” (gender, class, department, status of doing active sports, status of taking entrepreneurship lessons and courses) have been used as methods to obtain data in the study. Independent group t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test, Pearson product-moment correlation coefficient has been performed with the data obtained from the research. The results of the data were analyzed and interpreted with the help of SPSS for Windows. The reflective thinking level of the students, their entrepreneurship characteristics, the departments they preferred, their genders, the class they are in, their status of taking entrepreneurship lessons and courses, the relationship between their entrepreneurship and their reflective thinking levels’ sub-dimensions have been examined in terms of the parameters. With the findings obtained in the research, the following conclusions have been reached. It has been found that the students obtained the highest scores in the substructure of reflective thinking tendency from “the Predictive but being

sincere at the same time” substructure. According to the data obtained, it has been found that male students have higher level of reflective thinking with a significant difference than female students. Depending on the chosen department factor, the reflective thinking levels of the students were higher than the other areas. The entrepreneurship characteristics of the students included in the study have been determined at the level of “strong entrepreneurship”. No significant differences have been found between the gender and entrepreneurship characteristics. With the department variable, it is seen that the students who study at the Exercises for Disabled and Sports Education Department have more entrepreneurship characteristics. Pearson Correlation Analysis has been used to determine the relationship between students' reflective thinking dispositions and entrepreneurship characteristics. In entrepreneurship, continuous and purposeful thinking, teaching responsibility and being scientific, inquisitive, predictive and sincere, and outlook at the profession, there was a positive relationship between the sub-dimensions of reflective thinking. In open-mindedness, questioning and effective teaching, negative correlation has been found between the reflective thinking sub-dimensions. In the light of the findings, it has been determined that the students with higher entrepreneurial qualifications also consist of people with more reflective thinking levels, in parallel.

Keywords: Entrepreneurship, Reflective thinking

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
1.8. Kısaltmalar.....	6

BÖLÜM II: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Girişimcilik	7
2.2. Girişimcilik Çeşitleri.....	10
2.2.1. Fırsat Girişimciliği	10
2.2.2. Yaratıcı Girişimcilik	11
2.2.3. Orijinal Girişimcilik	11
2.2.4. Kurumsal Girişimcilik.....	11
2.2.5. İç Girişimcilik	12
2.2.6. Girişimci Girişimcilik	13
2.2.7. Çevreci Girişimcilik.....	13
2.2.8. Sosyal Girişimcilik.....	13
2.2.9. Teknik Girişimcilik.....	14

2.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi	14
2.3.1. Girişimciliğin Dünyadaki Tarihsel İlerlemesi.....	15
2.3.2. Girişimciliğin Türkiye Açısından Tarihsel Gelişimi.....	16
2.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken �zellikler	19
2.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler	19
2.6. Girişimcilik ve Eğitim	20
2.6.1. Girişimcilik Eğitiminin �nemi	22
2.6.2. Girişimcilik Eğitiminde Pratik Eğitiminin Yeri.....	23
2.7. Düşünme ve Düşünme Becerileri	24
2.7.1. Problem �zme.....	26
2.7.2. Eleştirel Düşünme	27
2.7.2.1. Eleştirel Düşünen Bireylerin �zellikleri	28
2.7.2.2. Eleştirel Düşünce �ğretimi Nitelikleri.....	28
2.7.3. Yaratıcı Düşünme.....	28
2.7.4. Üst Biliş Düşünmek/Biliş �st�Biliş (Metacognition)	29
2.8. Yansıtıcı Düşünme.....	30
2.8.1. Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünme	31
2.8.2. Spor Konusunda Yansıtıcı Düşünme Şekli	32
2.8.3. Bir Model Biçimi Olarak Yansıtıcı Düşünme.....	33
2.9. Yansıtıcı Düşünmeyle Diğer Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişki	35
2.10. Yansıtıcı Düşünmede Başlıca Teorisyenler	35
2.10.1. John Dewey (1859–1952)	35
2.10.2. Donald A. Schön ile Modeli	37
2.10.3. Kolb’un Yansıtıcı Düşünme Şekli	39
2.10.4. Farra’nın Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	40
2.10.5. Max Van Manen Modeli	40
2.10.6. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (Sparks-Langer ve diğerleri).....	41
2.10.7. Eleştirel Yansıtma Modeli.....	42
2.10.8. Taggart ve Wilson’un Yansıtıcı Düşünme Modeli	42
2.11. Yansıtma Alanları	43
2.12. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları	46
2.12.1. �ğrenme Yazıları/Günlükler (Learning Journal/Logo)	48
2.12.2. Kavram Haritaları (Concept Mapping)	50
2.12.3. Soru Sorma (Questioning)	50

2.12.4. Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning).....	51
2.12.5. Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning).....	51
2.12.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment)	52
2.12.7. Yansıtıcı Tartışma	52
2.13. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler.....	52
2.13.1. Portfolyo Hazırlama (Öğrenci Gelişim Dosyası).....	53
2.13.2. Mikro Öğretim	54
2.13.3. Otobiyografi	55
2.13.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma.....	55
2.13.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerin analizi (GZFT).....	56
2.13.6. Eylem Araştırması.....	56
2.13.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar	58
2.14. Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi	60
2.14.1. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Özellikleri	63
2.14.2. Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü	65
2.15. Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme.....	67
2.16. Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme İlişkisi	69
BÖLÜM III: YÖNTEM	73
3.1.Araştırmanın Modeli.....	73
3.2.Örneklem Grubu	73
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	73
3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği.....	74
3.3.2. “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği	75
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	76
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	77
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları.....	77
4.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular	79
4.2.1. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79

4.2.2. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi	81
4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular	82
4.3.1. Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	82
4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	82
4.3.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri	83
4.3.4. Öğrencilerin Girişimcilik Dersi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	84
4.4. Öğrencilerin Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	85
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Tartışma ve Sonuç	87
5.2.Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ.....	106

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
3.1. Beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve değer aralıklarına göre katılım düzeyleri..	76
4.1. Cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	77
4.2. Sınıf düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	77
4.3. Bölüm değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	78
4.4. Spor yapma (lisanslı) değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	78
4.5. Girişimcilik dersi eğitimi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları	78
4.6. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	79
4.7. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar T testi sonuçları	80
4.8. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme “düzeylerinin sınıflara göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA testi sonuçları	81
4.9. Öğrencilerin adaylarının girişimcilik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	82
4.10. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin t testi	83
4.11. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin anova testi	83
4.12. Öğrencilerin bölüm değişkenine göre girişimcilik özelliklerine girişimciliğin anova testi sonuçları	84
4.13. Öğrencilerin girişimcilik dersi değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin t testi	84
4.14. Öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1. Kolb'un deneysel öğrenme modeli.....	39
2.2. Yansıtıcı düşünme piramidi.....	43

EKLER LİSTESİ

Ek		Sayfa
No		No
<hr/>		
1.	Anketler	99
2.	Anketler İzin Onayları	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde ülkelerin gelişmiş olma seviyeleri; iletişim ve bilgi teknolojileri, innovasyon ve üretim alanlarında var olan güçleriyle örtüşürülebilmektedir. Girişimcilik var sayılan üç bölümün de en önemli tetikleyicilerindedir. Bugün dünyaca en tanınmış büyük markaların temelinde çoğunlukla bir girişimcinin hayali yer almaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yer alan girişimcilerin dahileri bugün herkesin hayatını kolaylaştırıp yaşadıkları toplumlara gelişme ivmesi kazandırmışlardır. Girişimci bireyler yetiştirmek günümüzde bütün toplumların isteğidir. Fakat bu temelden sonuna kadar çok emek gerektiren bir iştir. Bu yüzden girişimcilik ilminin belki de çocuk yaşta başlanarak tüm eğitim sınıflarında öğretilmesi ve kişi işgücü piyasasına dahil olana dek sürdürmesi istenilebilir. Bu yönden yaklaşıldığında istenilen iklimin oluşabilmesi için bugünün ve geleceğin öğretmenlerine çok mühim görevlerin düştüğü aşikârdır.

Girişimcilik sürekli değişmekte olan ve dinamik özelliği nedeniyle girişimcilik kavramının tek tanımının olamayacağı bilinmektedir. Toplumda bir işi yapmak amacıyla hareket etmek, harekete başlamış olmak girişim şeklinde tarihlenirken, eylemde bulunan kişiye de “girişimci” denmektedir (Aytaç, 2007:102). Girişimcilik çeşitli yazarlarca çeşitli şekillerde ifade edilmiştir, tanımlamalar incelendiğinde girişimcilik; değer yaratmak amacıyla kâr sağlamak için yeni işletme kurmak ya da büyütmek, yeni mal ya da hizmet yaratmaktır (Bird, 1989:16). Bir diğer tanımda yaşanan ortamın getirdiği imkanları sezme, onlardan hayaller üretme, hayalleri projeye dönüştürme, projeyi hayata taşımak ve zenginleşerek kişinin hayatını daha kolay hale getirme yeteneğidir (Bozkurt, 2000). Mueller ve Thomas (2001)’ a göre ise fırsatları algılamak ve onları elde edebilmek amacıyla yaratıcı olmaktır. Girişimcilik ile alakalı bu tanımlamalardan, girişimciliğin gerek yenilik ve kreatifliği barındırdığı gerekse risklerin göze alınmasının gerektiği anlaşılmaktadır. Eskiden genellikle kâr amacıyla kendi işini kurmak ve büyütmek şeklinde tarif edilen girişimcilik günümüzde genellikle risk almak, yeniliklerin farkına varmak ve yakalamak, fırsatları değerlendirmek ve bunları hayata geçirmek şeklinde tanımlanır (Bozkurt, 2007).

Girişimci olmak davranış çeşididir ve bu tüm bireylerde aynı biçimde meydana gelmeyebilir. Bunun nedeni davranışlar farklı etkenlerden meydana gelmekte ve bu etkenlerden etkilenip şekillenir. Kişisel farklılıklar ve toplumsal faktörler de girişimciliği etkilemekte olan asıl nedenlerdendir. İrmiş ve Barutçu (2012) girişimci bireylerin,

kişiliklerin oluşmasında doğumundan itibaren var olan ve bu kişileri girişimci olmalarına yönlendiren birçok faktörün varlığı ile bununla birlikte dış etkenlerin de olduğunu savunmuşlardır. Girişimci kişiliğin oluşmasında kişinin genetik özelliklerinden başka ebeveynler, eğitim ve ekonomik seviyeleri gibi dış faktörlerde etkilidir. Girişimci olmaya duyulan merak fazlaştıkça, girişimcinin karakteristik niteliklerini tarif etmek ve hangi bireyin girişimciliğe uygun olup olmadığını öngörmek daha kolay bir hal almıştır. Bu nedenle girişimci, belirsiz durumlarda karar alan, azimli ve kararlı, kuvvetli sezgisi olan, iyi gözlemci, hayal gücü gelişmiş, kaynaklara ulaşmasını sağlayacak bir ağı olan, birçok açıdan düşünen, ikna gücü yüksek olan, bağımsız düşünen, esnek, yaratıcı, kendine güveni tam olan bir kişiliğe sahiptir (Öztürk, 2008). Girişimcilikte başarılı olmayla girişimcilerin bireysel nitelikleri arasında sıkı bir bağlantı olduğu da bilinmektedir.

Başarılı birer girişimci olmasını istediğimiz öğretmen adaylarının kişisel nitelikleri de şöyle anlatılabilir (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

- Yaratıcı düşünsel kabiliyet
- Fazla çalışma isteği
- Tutku, cesaret ve kararlılık
- İnsanlar ile iyi iletişim kurma yeteneği
- Kendini sözlü ve yazılı şekilde anlatabilme yeteneği
- Yaptıkları işi sevmesi ve motivasyonun yüksek olması
- Gelişmiş bilinçaltı ve hayal kurma yeteneği
- Ekip ve takım çalışmalarına uygunluk
- Bireysel vizyonunun ve misyonun bulunması
- Dönüşüme, değişime ayak uydurabilmek
- Esneyebilme ve toleransı yüksek davranma becerisi
- Sempatik, güvenilir, samimi, espri sahibi
- Karşısındakilere karşı ikna gücünün fazla olması
- Yönetmek ve lider olma becerisi
- İş bitirici kişilik

Öncelikle girişimcilik eğilimiyle ilişkili faktörler bilinmeye başladıkça, kişileri girişimciliğe özendirme amacıyla bu faktörleri geliştirmek ve arttırmak için farklı sempozyum veya paneller devreye sokulabilir (Koh, 1996). Bu eğitim, Japonya'da olan Kobe Üniversitesi'nde 1938'de Fijii önderliğinde başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise bunun başlaması 1876 yılına dayanmak ile birlikte üniversitelerde

girişimcilik ile ilgili derslerin verilmesi 1970 yılının başlangıcından itibaren artmıştır. 1993 yılında ABD’ de dört yüzün üzerinde üniversite “girişimcilik eğitimi derslerini” vermeye başlamıştır (Hood ve Young, 1993). Sonrasında özellikle Birleşmiş Milletler gibi bazı uluslararası kurumlar girişimciliğin gelişmesi için katkı yapmış ve birçok ülke de halkını özendirerek çalışmalara başlamıştır (Koh, 1996). Günümüzdeyse dünyadaki pek çok ülkede binaltıyüzden fazla üniversitede girişimcilik ile ilgili 2200 civarında dersler verilmekte, bilimsel hakemli dergiler yayımlanmakta ve kurulmuş olan yüzden fazla merkezle finansmanı sağlanmaktadır (Finkle, Kuratko ve Goldsby, 2006).

Türkiye’de eğitim alanında girişimcilik özgün fikirlerin var olması, yaygınlaşması, uygulanması ve hızlanması açısından büyük öneme sahiptir (Özkul ve Dulupçu, 2007). Bireylerde sorumlulukları alma, cesaretli olma, plan dahilinde çalışmalar yapma, başkaları ile çalışma, karşısındakine güven verme, noksanlıklarının farkına varma, kendilerini geliştirmeyi isteme, yaratıcılık vb. nitelikleri geliştirmek ve bu şekilde nitelikleri olan kişiler yetiştirmek gerekir (Bozkurt, 2011). Türkiye’de girişimciler, toplumdaki vizyon sahibi kişiler olarak nitelendirilebilir. Toplumda yer alan en önemli faktörlerden birisi olan öğretmenlerinse "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" düşünüldüğünde her bir yeterlilik alanında girişimcilik niteliklerine gereksinim olduğu bilinmektedir (MEB, 2013). Mesleğin genel yeterlilikleri düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin ve adaylarının girişimcilik özelliklerinin edinme hususunda öncelikle vurgu yapar ve bunu destekleyen kararlar alır.

1.1.Problem Durumu

İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda okumakta olan öğrencilerin girişimcilik özellikleriyle yansıtıcı düşünce düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır.

1.2.Alt Problemler

Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi nedir?
- Cinsiyet değişkeni ile yansıtıcı düşünme boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Sınıf değişkeni ile yansıtıcı düşünme boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin girişimcilik özellikleri düzeyi nedir?
- Cinsiyet değişkeni ile girişimcilik düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf değişkeni ile girişimcilik düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Bölüm değişkeni ile girişimcilik düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Girişimcilik dersi alan ve almayan öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin girişimcilik nitelikleriyle yansıtıcı düşünme seviyeleri arasında olan ilişkinin etkili olabilecek etkenler bakımından değerlendirmek ayrıca istatistiki işlemlerle elde edilen bulguların bu alanda yapılacak çalışmalara destek olmasına katkıda bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılmış olan fazla sayıya sahip ulusal ve uluslararası çalışmalar, girişimciliğin üniversite eğitiminde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Gelişmekte sayılan ülkelerden olan Türkiye için hem eğitim hem de ekonomik kalkınma düşünüldüğünde, girişimci kişilerin bu bağlamda önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Girişimci kişilerin yetiştirilmesi de eğitim sisteminin olması gereken parçası şeklinde karşımızda durmaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin ve adaylarının girişimcilik seviyeleri, üstünde düşünülmesi gerekliliği olan konudur. Girişimciliğin yaygın hale gelmesi ekonomik alandakine benzer şekilde teknolojik gelişme ve sosyal kalkınma açısından da oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle girişimcilik etkinliklerinin arttırılması, girişimci kişiliği olanların kendini anlatabilecekleri ortamlar yaratılması ve eğitimin bütün aşamalarında girişimcilik kavramının benimsenmesi gerekliliktir.

Eğitimin her aşamasında görevli öğretmen adaylarının girişimcilik seviyeleri ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu seviyeyi etkileyebilecek faktörleri saptayabilmek çok önemlidir. Araştırmanın bu anlamda, öğretmen adayları için düzenlenecek girişimcilikle ilişkili eğitsel faaliyetlerin planlanması, girişimciliği negatif etkileyebilen faktörlerin belirlenmesi ve

yaşananabilecek sorunlar için çözüm önerileri sunmasına katkıda bulunması istenmektedir. Bu araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın muallimlerin hizmet içi eğitimlerinin planları için katkıda bulunulacak girişimciliklerinin, eğitimleriyle ilgili çalışmalara destek olacağı, elde edilen bulguların öğretmen yetiştirmekte olan kurumlara program geliştirme hususunda yol göstereceği, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin artırılması, mevcut yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesinin sağlanması, konuyla alakalı araştırma yapacak kişilere yardımda bulunacağı beklenmektedir.

1.5.Sayıtlar

Öğrencilerin veri toplama araçlarında olan soruları doğru biçimde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 1., 2., 3., 4.sınıf kız ve erkek olmak üzere 242 öğrenciyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Toplum yaşamında bir yere sahip olabilmek amacıyla edinilmiş olan bilgi, beceri ve anlayışlardır. Genel yaklaşırsak, kişilerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını edinmesinde yardımcı olan sosyal süreçlerin tümüdür. Kısa söylemek gerekirse “istenilen davranışı geliştirme süreci” şeklinde de ifade edilebilir.

Beden Eğitimi: “Eğitimin, insan vücut sağlığını ve yeteneklerini geliştirmek için özelleşmiş dalıdır. Bireyin zihinsel eğitimi kadar beden olarak da eğitime ihtiyaç duyduğu esasına dayanmaktadır. Beden eğitiminin geçmişi, medeniyetler gibi eskidir. Bugünden neredeyse 2.400 sene evvel yaşayan Platon'un “Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzik ile jimnastiği harmanlayabilenlerdir” cümlesi, Yunan döneminde beden eğitiminin önemini göstermektedir.

Girişimcilik: Sosyal yaşamda, iletişim alanında, iş hayatında gereken şekilde ve etkin davranışları uygun biçimde ve doğru anda yapmak ya da istenen bir ürünü ya da

hizmeti daha iyi üretmek için yeni bir sistem kurulması amacıyla gerekliliği duyulan yeteneklerdir (Hezen, 2009).

Risk: Risk, bir karardır ve kararların uygulanması sonucunda elde edilen çıktılar ile ilgili belirsizliği tanımlar; bu belirsizlik, kararların yol açtığı sonuçların hayal kırıklığına neden olabileceği anlamına gelebilir (Sitkin ile Paolo, 1992; Aktaran, Baysal ile Özkul, 2009).

Yansıtıcı Düşünme: Bireylerin aktif olarak katıldığı eğitim ortamından kendi deneyimleriyle bilgiler edinmeli, bu bilgileri paylaşmalı ve yeni etkileşimlerine aktarmalıdır. Öğrenilenleri bu düşünme becerisi ile yeni durumlarda kullanabilmesi sağlanır. Geçmiş yaşantılardan ders çıkarma söz konusudur.

1.8. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜSİAD	: Türkiye Sanayici ile İş adamları Derneği
BES	: Beden Eğitimi ve Spor
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Girişimcilik

Geçmiş dönemlerde kullanılmış olan "teşebbüs" ve "müteşebbis" kelimeleri yerini artık genellikle "girişim" ve "girişimci" kavramlarına bırakmıştır. Hayatımızda, girişim (enterprise); işi yapabilmek amacıyla hareket etmek, başlamak, kalkışmak halini tanımlamaktadır. Girişimci (entrepreneur) ise; anlatılan durumun içerisinde olan kişidir. Bunlar aslında, iktisadi bir çerçeve içerisinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda girişimci, arz ve talebi yönlendirecek pazarı arayamaya çalışan kişidir. Girişimcilikse, genellikle elinde olan kaynağı ekonomik anlamda kullanmak, hareket etmek şeklinde tanımlanır.

Girişimcilik (entrepreneurship) kavramının bugün var olan anlamda kullanılması, kapitalist üretim tarzının baskın olmasıyla alakalıdır. Bunun iktisat literatürüne girmesi 19. ve 20. y.y da başlamaktadır. Kavram ekonomiye, Cantillon tarafından kazandırılmıştır. J. Babtiste Say yardımıyla da günümüzde kullanıldığı haline dönüşmüştür. Say'e göre "girişimci, tüm üretim etkenlerini toplayarak değerli olan malları üretebilen ve sağlatacağı kâr amacıyla riskleri kabullenendir". Say'in girişimci kavramı, riskleri almayla yönetici olmak becerisinin ikisini de barındırma temeline dayanır (Binks-Vale, 1990: 119). Girişimcilik teorisine ciddi katkıları olan Hisrich ve Peters (2001:9), emek, hammaddeyi imkânlar yaratabilecek biçimde toplayan şeklinde tanımlar. Girişimciyi, bununla birlikte farklılık, yenilik ve yeni sistem yaratmak şeklinde niteler. Girişimciliği ise gerekli çabayı ve zamanı ayırıp mali, fiziki ve sosyal riski kabullenerek finansal destek, bireysel tatminlik ve bağımsızlığını kazanarak farklı şeyler yaratmak şeklinde tarif eder.

Casson ve Foss-Klein ise riskleri almak, fırsatları kovalamak, yaşama katmak ve yeni bir değer yaratmak şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda gerek ticarethane kurma aşaması gerekse yenilikte bulunma aşaması girişimciliği kapsamaktadır (TÜSİAD, 2002:34). Bridge vd. (1998:35) de, girişimciliği yalın şekilde; işe başlamak, edinmek, geliştirmek ve büyütme olduğunu savunmaktadır.

Girişimciliği kâr/kazanç amacıyla açıklayabilen iktisat kuramları, örgüt iklimi ve yönetici olma nitelikleriyle açıklayan işletme teorileri haricinde psikolojik ve sosyolojik teoriler, girişimcilik ve girişimci kişiyi izahta kâr dışındaki motivlere (non-profit motives) yapmış oldukları vurgular ile bu alana ciddi katkıları olmuşlardır. Bu disiplinler, bazı

kişilerin diğer kişilere oranla neden daha fazla girişimci olabildiklerini, çeşitli biçimlerde açıklamaya çalışmışlardır. Bunların bazıları, girişimciliğin kişilik niteliği olduğunu anlatırken, bazıları da sosyo-kültürel şartlar sonucunda oluştuğunu vurgulamışlardır. Girişimciliği psiko-sosyal açıdan açıklamaya uğraşan bu yaklaşımlardan (psikolojik psikodinamik, sosyal psikolojik-davranışsal ve sosyolojik) bahsedilecektir.

Girişimcilik için psikolojik kuramlar, bireysel unsurlardan yola çıkılarak girişimci kişiliği tariflemeyi amaçlarlar. Bunun sonucunda, bireysel özelliklerimiz kim olduğumuzu, ne tür psikolojik ve sosyal durumlarda olduğumuzu ciddi derecede açıklar. Kişilik teorileri içinde, psikodinamik, sosyal, psikolojik açıdan girişimciyi, takındığı tutum ve tavrın birleşimi, bakış ve yenilikçi performansı ile zengin karakteri olan kişi şeklinde tarif eder. Bu açıdan girişimcilik yüksek düzeyde bireyselleşmiş bir aktivitedir. Girişimcinin, kendi vizyonunu ve hırslarını yansıtabileceği aksiyon yaşama amacıyla yöneldiği ve kendisini, toplumsal çevresini inceleyip tekrar örgütlenmeye yeltendiği düşünülmektedir (bkz. Morrison, 2000: 62-63). Çoğunlukla Freud'un kişilik teorisinden esinlenen fikirler, bireyi yönlendirebilen bilinçaltında olan güdülerinin kişiliğin gelişmesinde esas role sahip olduğunu vurgular. Bu bilinçaltı güdüler ile toplumsal ön kabullerin bazen çatışabildiği, kişinin genel yargılar ile ters düşmemesi için bazı tutum ve tavırlara yönlendirildiği savunulmaktadır. Hem toplumsal düzende hem de bir organizasyon içerisinde, bireyin var olan düzen ve yargılar ile ters düşmesine tepki görmesine, reddedilmesine ve sonuç olarak "marjinal" veya "sapan" biri gibi nitelendirilmek durumunda kalabilir. Girişimcilerin de genellikle yerleşmiş olan değerler ile ters düşebilen bir kişilik yapısında olabildikleri düşünülebilir (Bridge vd., 1998:42-48).

Bunlara ek, psikodinamik ve sosyal psikolojik yaklaşımlarına vurgu yapmak için istemiş oldukları kişisel özellikler içerisinde girişimci kişilerin, dinamik, amacı olan, olumlu düşünen, risk alabilen, iş birliği yapabilen, hata yaptığında erken fark eden ve çözümlenebilen becerileri vardır. Bununla birlikte, bunu tanımlayacak özellikleri, yenilik sahibi, yaratıcı, esneyebilen gibi konuları vurgulamaktadırlar. Ayrıca, uyum sağlayabilen, kendine, riskleri alabilen, kararlarını etkili verebilen, hatlara direnmeyen, sonuca ulaştırıcı, sorumluluğu taşıyabilen de anlatılan konulardandır. Durham University Business School'un yaptığı sınıflandırma ise girişimci kişilerin, başardıklarında hissettikleri duygunun fazla olması, özerkliğe ve bağımsızlığa düşkün olması, içgüdülerini kontrol edebilen, riskleri alabilen ve yaratıcılığı ön planda tutanlardır. Bunlar da genellikle hayattaki tecrübelerinden, organizasyonlarından ve toplumun sahip olduğu kültürden kaynaklanmaktadır (Bridge vd, 1998:43, Littunen, 2000: 295).

Girişimci hareketleri kâr dışındaki motiflerle açıklayamaya çalışan kuramcılardan olan Schumpeter (1934) de, girişimciliğin bireysel olarak değer verilme, sosyal açıdan kabullenilme gibi gereksinimlerden etkilenebildiğini savunmaktadır. Örnek verilecek olursa, bir bireyin hissettiği güç hevesi, yeni piyasaların, rakiplerin ve yaratıcılığın önderi olma isteği vb. de kişileri girişimci eylemlere yönlendirebilmektedir. Bunun sonucunda, girişimselliğin, Schumpeter'in teorisinde psikolojik güdülerden çokça etkilenebildiğini anlatılır (Basu, 2003: 295). Davranışsal yaklaşımlarsa kişisel özelliklerin, girişimciliği etkileyebilen ciddi bir etken olduğunu, fakat yalnız başına etkili olmadığını, diğer etkenlerle beraber düşünülünce anlaşılacağını belirtilmektedir. Bu yüzden girişimciliği kişiliğin haricinde pek çok etkenden meydana gelen davranışsal bir süreç şeklinde tarif eder (Naffziger, 1995:22).

Bu açıdan, davranışın açıklanmasından başlanarak girişimselliğin özünü açıklaya bilmek mümkün olur. Bu düşünceler aslında kişiye özel bir olay ile ilişkili kişisel becerileri temel alıp zamanla davranışlarda meydana gelen değişimlere, özellikle de iş sürecinin çeşitli aşamalarında olan değişimlere odaklanmaktadırlar. Girişimci davranışı saptayabilmek amacıyla; beceri, bilgi, performans ve psikolojik faktörlerden hareket ederek kavramı geliştirmektedirler (bkz. Bridge vd, 1998: 50-53).

Psikolojik ve davranış açısından girişimcilerin, ekonomik şeyler üretmek için tercihlerin ön planda tutum ve davranışlarını önemserken, sosyolojik yaklaşımlar genellikle kişisel kararlar üstünde sosyal yapının ve sosyal faktörlerin önemli olduğunu vurgulamakta ve girişimcilik teorisinde tek belirleyici özellikteki kaba kişiselliğin temellerini yüceltmeyi sağlayan bir eğilimin olmasının gerekliliğinden bahseder. Yakın zamana dek, girişimcilik teorisine hakim olan girişimci kişinin özellikleriydi. Ama kaba bireycilik veya bireysel özellikler genellikle karar almayı etkileyebilen sosyal etkenlerin rolünü tam açıklayamamaktadır (Thornton,1999:19-46).

Bu yüzden sosyolojik teori, girişimcilik ile sosyal statü veya faktörler arasında olan ilişkiyi belirlemesinden türer. Sosyal faktörler birçok davranışa yönelik motivasyon artırıcı şekilde etkilidir. Weber'den sonra birçok sosyal bilimci, öncelikle din olacak şekilde siyasal şartlar, eğitim, yaş, cinsiyet, ailenin kökeni gibi faktörlerin iktisat görüşünü oluşturur ve girişimci faaliyetlerin artmasını sağladığını savunur.

Sosyolojik açıdan girişimci olmak, toplumun şartlarının etkilemiş olduğu, şekil verebildiği bir faaliyet şeklinde görülmektedir. Sosyologlar, kişilerin yüksek oranda kariyer tercihini yapmak için yani belli bir iş ve meslek edinilmesi için dayatmalara maruz kaldığına inanmaktadırlar. Onlar tercihlerin sosyal yaşamdaki beklenti ve ön kabullerden oluştuğuna

inanmaktadırlar. Toplum bireyleri belirli bir role karşı yönlendirmekte veya hazırlamaktadır. Toplumun sunmuş olduğu imkânların farklı olması, insanları çeşitli iş ve uğraş edinmeye yöneltebilir. Kişiler, var olan şartlar ile tutumlar ve davranışlar kazanırlar ve beklendiği gibi toplumun onay verdiği roller doğrultusunda sosyalleşirler. Toplumun değer ve rol setleri, bireyler açısından bağlayıcılığı olan sonuçlara neden olur. Mesela, girişimci ailelerden gelen kişilerin benzer bir iş kurdukları veya aile işlerini ilerlettikleri çoğunlukla farkedilmektedir. İşçi veya memur ailelerden gelen kişilerin de genellikle bu yöne sosyalleştikleri, sahip oldukları şartlar doğrultusunda iş veya meslek edindikleri görülmektedir. Bu da var olan sosyo-ekonomik şartların, kariyer tercihlerini yaparken belirleyici olabileceğini desteklemektedir (Bridge vd., 1998:54).

2.2. Girişimcilik Çeşitleri

Girişimcilik türleri, tutum şekli ve içeriklerinden bağımsız bir şekilde, girişimcilik isteğinin başlamasına vesile olan birey ya da bireylerin karakteristiği sayesinde uygulamaya konulan alanlarla hakkında temel bir kıymetlendirme şeklinde ifade edilebilir. Bahse konu bu kıymetlendirme sürecinde, girişimciliğin içeriklerinin esas alındığı ancak fakat farklı içeriklerle bir arada kullanılmasına da imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda temel bazı girişimcilik türleri aşağıda belirtilmiştir;

2.2.1. Fırsat Girişimciliği

Var olan veya potansiyel pazarda olan değişimin getirmiş olduğu fırsatları görüp ya da potansiyel fırsatları hissederek var olan ya da hedef pazara mal satmak için gerçekleştirilen girişimcilik çeşididir. Fırsat girişimciliği, pazarda oluşmuş genişleme veya krizle beraber pazara gerektiğinde mal sunulmaması ya da pazarın istediği ücret ve kalitede mal sunulmaması sonucunda oluşabilecek imkanları değerlendirebilmektir. Bundan olması gereken haliyle faydalanabilmek amacıyla girişimcinin pazarda olan fırsatları değerlendirebilmesi ve kar elde edebilmesi için belirli bilgi birikimi ve beceriye sahip olunması gereklidir.

2.2.2. Yaratıcı Girişimcilik

Görüş ve icadı veya var olan malı ya da hizmeti tasarlayarak; fiyat, kalite vb. nitelikleri iyileştirerek kazanç sağlanacak biçimde piyasaya sunmaktır. Yani, sıradan ve sıradan olmayan şartlarda, işgücü ve sermaye kaynaklarını uygun kullanıp ayrıntıları düşünen, plan yapan, yürütebilen ve sonuçlandırandır.

2.2.3. Orijinal Girişimcilik

Özerk biçimde girişimciliği, orijinal şekliyle ilk kez meydana getiren yeni girişimcilik şeklidir. Bu sınıflandırmada, girişimcilerin özellikle sahip oldukları kendi güç, beceri, algı, sezgi, hüner, ustalık, deneyim, bilgi vb. yetkinliklerinden ilham alıp hayalleri gerçeğe dönüştürmek için hareket ettikleri ve yeni baştan başlanarak oluşturulan girişim şeklinde tanımlanır. İlk kez ve orijinal olma niteliği bu girişimcilik çeşidinin tanımlanması için belirleyici ve ayırt edici bir faktördür. Gerek girişimin kendisi gerek de girişimci kişi orijinal özelliktedir. Girişimciler faaliyetlerini sürdürmek amacıyla en iyi metodu kendileri keşfedip uygulamaya koyulurlar (Top, 2006: 8).

2.2.4. Kurumsal Girişimcilik

Kurumsal girişimcilik, 1929 yılında dünyada baş gösteren ekonomik buhranla 2. Dünya Savaşı'nın son bulmasına dek sürmüş olan olağanüstü haller sebebiyle oluşan girişimcilik türüdür. Sonraki süreçlerde iktisadi bakımdan faydalı yanları olduğu için geliştirilmiş bir girişimcilik çeşididir. Esas olarak büyük ya da küçük işletmelerin kendileri arasında küçük girişimcileri örgütleyen üst girişimcilik şeklidir. Genellikle olağanüstü şartların sonucunda oluşsa da iki esas ekonomik amaç için tercih edilmektedir. Birinci amaç zorlu ekonomik şartlar ile zor durumda kalan KOBİ'leri desteklemek ve varlıklarını sürdürmelerine destek katkıda bulunmaktır. Bunun yanında, girişimcilik için isteği arttırmak ve toplumun değişim için isteklerini karşılayacak olan yeni girişimciliği özendirmek ve geliştirmek amacıyla misyon yüklenmiştir. Bugün ise iyi örgütlenebilmesi şartıyla aynı misyonu başarıyla sürdürmektedir. İkinci amaçsa ülkenin ekonomik çıkarlarını uzun süreli garantileyecek yeni girişimlerin olmasını sağlamaktır. Yani milli girişimciliği geliştirmek ve milli geleceğin inşasına yardım etmektir (Top, 2006: 12). Kurumsal girişimcilik; esas

itibariyle işletmelerin ister küçük isterse büyük işletmeler olsun, bünyelerinde küçük girişimleri yapılandığı bir üst girişimcilik türüdür (Top, 2006: 8-9).

2.2.5. İç Girişimcilik

Örgütsel ağ ya da işletme içindeki süper bireylerin, diğer kişilerle iletişim içerisine girerek birtakım ilişkiler geliştirmek suretiyle kendisinin kabiliyet, değerleriyle harmanlayıp değerlendirmeleri, kendisinin farkına varmalarıyla başlamış olan farklı bir girişimciliğin içerisinde ortaya çıkan bir girişimcilik çeşididir. Girişimde bulunan adayın kendisinin farkında olmasının dışında bu adayın yer aldığı işletme ve iş ağlarınca ve özellikle ilk ve eski girişimcilerce de keşfedilen girişimci türüdür. İç girişimcilikte, işletmeyi ilk olarak hayata geçiren girişimciler ile işletme dahilinde filizlenip meydana gelen bu kimliğin kimi zaman haricen (finans, yönetim vb.) güçlendirilmeye çalışılması, destek verilmesi ve teşvik edilmesi de” gerekmektedir (Kasouf, 2003: 1) İç girişimcilik, işletme içerisinde yaratıcı insanlara düşünce ve fikirlerini rahat bir biçimde ifade edebilecek bir çevre formatına dönüştürmek olarak da söz edilebilir (Bozgeyik, 2005: 83). İç girişimcilik, hali hazır işletme içerisinde ortaya çıkarak işletmenin yapısı olarak küçük veya büyük olmasından ayrı bir konsepttir (Antoncic ve Hisrich, 2003: 8).

Genel olarak, mevcut bir işletme bünyesinde girişim ve yenilikçi faaliyetlerin bir araya gelerek meydana çıkmasını sağlayan iç girişimciliğin özünde, girişimcilik fikrinin işletme içine işlenmesi yer almaktadır. Kısaca iç girişimcilik, mevcut olarak faaliyet gösteren organizasyonun içinde alışıla gelen girişimci gibi davranan ya da bu şekilde davranmışlara yönelik bireylerin motive edilmesidir. İşletme girişimciliği şeklinde de tanımlanan iç girişimcilik; mevcut işletmeyi, risk almak, yenilikçi olmak ve aktif rekabet davranışlarıyla güçlendiren ve tekrar canlı hale getiren, mevcut organizasyon içinde yeni bir girişim yaratmaya yarayan girişimci etkinlikleri örgütün esas düşüncesini yrevize etmeyi ve örgüte dönüştürmeyi kendisine düstur edindir. Bu yüzden iç girişimcilik kavramının boyutları; mevcut işletme içinde yeni girişim yaratmak, dış faktörlü girişimcilik fikrini, tutumunu ve davranışını işletme içindeki bireylere empoze etme, örgütsel dönüşümü hayata geçirme, yapılmış inovasyonlar aracılığıyla endüstrinin yapısını değiştirmek gibi yenilik, risk ve aktif davranışları olan pek çok etkinliği bünyesinde barındırır (Naktiyok, 2004: 35).

2.2.6. Girişimci Girişimcilik

Bu girişimcilik türünde geçmiş yaşantısında birtakım konularda girişimcilikle ilgili faaliyetler de bulunmuş ve akabinde işletmelerini elden çıkarmış deneyimli girişimcilerin, kendilerine piyasaya yeni çıkan girişimcileri birer fırsat şeklinde görmesi neticesinde ortaya çıkan girişimcilik türüdür. Fiziki anlamda işletmelerin yeni girişimcileri ile alınıp satıldığı yani bir nevi el değiştirdiği girişimci girişimciliği olarak da ifade edilebilir. Küreselleşmenin hızla artması ile birlikte gelişen son teknolojileri kullanan cesur girişimcilerin ve imkanların sürekli olarak değiştiği dinamik bir çevrede yapılan girişimcilik çeşididir. İyi projesi ve fikri olan özgün bir yenilik geliştirerek bunları hayat geçirme noktasında zorluk yaşayan girişimcilere yönelik rasyonel ortak, güçlü finansör, motivasyonu arttırıcı, akıllı organizatör, cesur ve güvenilir arkadaştır (Top, 2006: 16-17).

2.2.7. Çevreci Girişimcilik

Başka bir girişimcilik çeşidi de çevreci girişimciliktir. Çevre ile ilgili problemlere çözüm üreterek bu problemlerin bünyesindeki bazı fırsatları meydana getiren bir girişimcilik olarak ifade edilebilir. 1990'lı senelerden sonra çevrelere karşı duyulan hassasiyetler, kirliliklerin karşısında alınan tedbirler farklı meslek olanaklarının da hayatımıza kazandırılmasında rol oynamaktadır. Bilhassa atıklardan faydalanmak için ger dönüşürülmesi, doğayı koruyucu doğal üretim metotlarının geliştirilmesi (doğal tarım), öncelikle hava, su toprak kirliliğini önleyebilen teknikler geliştirmek için yeni girişimcilik imkânları sunar. Çevreci girişimciler, insanların çevreye atmış oldukları çöplerini, atıklarını bu girişimcilik yoluyla yepyeni ve temiz yeni ürünlere dönüştürürler (Top, 2006: 17-18).

2.2.8. Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimcilik, ekonomik hayat bir hareketlilik kazandırarak mühim olan birçok sosyal ve çevre kaynaklı problemlerin çözülmesi için katalizör vazifesi görmektedir (Glancey ve McQuaid, 2000). Bunun gelişebilmesi amacıyla gerek çevrenin bu yönde bir isteğinin olması gerekse sosyal girişim isteğinin dünyada hızla artmaktadır. Çevrenin istekleri şöyle özetlemek gerekir: çevre ve sağlık alanındaki sorunlar, artmakta olan ekonomik açıdan aynı şartlara sahip olamama durumu, kamu hizmetinde devlet politikalarının etkisiz kalması, sivil toplum örgütlerinin artmakta olan rolü, kaynak bulmak

için girilen yarış ve serbest pazar konusunda devlet desteğinin olmaması. Sosyal girişimin geliştiren olmasının sebeplerini ise şöyle sıralayabiliriz: kişi başına düşmekte olan global zenginlik artışı, sosyal hareketlilikte ivmelenmenin olması, demokratik devlet sayısında ve pek çok ulusu barındıran şirketlerin gücünde meydana gelen artma, yükselen eğitim düzeyi ve artış gösteren iletişim (Nicholls, 2006: 2). Sosyal girişimciliğin diğer bir fonksiyonu ise girişimcilik, yenilikçilik, sürdürülebilirlik, gelişim ve ilerlemeyi baz alan; toplumların ekonomik problemlerinden sağlık alanına, çevre ile ilgili sorunlardan birey temel hak ve özgürlüklerine kadar pek çok alanda var olan sorun veya sorunlardan hareket ederek, kalıcı ve gözle görülür çözüm odaklı çalışmalara üretme fonksiyonu şeklinde edilmektedir (Olsen ve Galamidi, 2009: 26).

2.2.9. Teknik Girişimcilik

Yenilik ve araştırma geliştirme faaliyetlerinin (Ar-Ge) parasal bakımdan destek olunmasını ve idare edilmesini de içeren ve genellikle teknolojik konularda meydana gelen bir ekip girişimciliği işidir. Daha çok yüksek teknolojisi olan, eğitim seviyeleri artmış, bilgi sahibi ve tecrübeli girişimci kişilerin verdikleri projelerine yapılmış olan yatırımlardır. Teknik bilgisi fazla olan girişimcilerin kariyerlerini olumlu olacak biçimde hayata geçirdikleri girişimcilik şeklidir. Karşılıklı menfaatlerin karşılıklı şekilde birbirlerine taahhüt edilmesinin gerekli olduğu bir girişimciliktir. Burada girişimcilik topluluk ile inşa edilmektedir (Top, 2006: 16).

2.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi

Eskiye dayanan girişimcilik kavramı toplumun ilerlemesinde büyük rolü olan bir kavramdır. Kişilerin ilk çağlardan itibaren hayatta kalmak ve gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla yapmış oldukları avcılık, çiftçilik, hayvancılık, ticaret vb. çeşitli işler girişimci olduklarını göstermektedir. Girişimcilik ile ilişkili gelişmelerse modern üretim ve yönetim tekniklerinin gelişmesine dek farklı dönemlerden geçmiş bulunmaktadır.

Bilgi toplumu şeklinde isimlendirilen bu çağın kültür açısından değişerek girişimcilik kavramını da değiştirmiştir. Geçmişte olan kavramlar, artık bilgiyi kullanarak düşünebilen ve yenilik içeren anlayışı olanlara yerini bırakmıştır.

2.3.1. Girişimciliğin Dünyadaki Tarihsel İlerlemesi

Sanayileşmenin başlamasıyla girişimci kişi tipi, başka özellikler edinmeye başlamıştır. Girişimci kişinin özelliğindeki bu değişim, eş zamanlı olarak girişimcinin ekonomik değerini ve bunun sonucunda toplumda olan önemini de arttırmıştır. Bu gelişmenin beklenen sonucunda girişimcilik, bir üretim şeklinde görülmüştür. Bununla birlikte, 19. y.y.'ın ikinci yarısının ardından şirket sahipliğiyle yönetimi ayırmak, girişimci pozisyonun tekrar incelenmesine ve ekonomik yaşamda ciddi bir öneme sahip olmasına yol açmıştır (Küçük, 2005, s. 32, 33).

Tarih sürecinde konu değerlendirildiğinde, girişimci ve girişimcilik 1930'larda olan büyük ekonomik buhran ve İkinci Dünya Savaşı yaptırımlarından ciddi şekilde zarar görmüştür (Aytaç, 1999, s: 28). 1929 Bunalım aslında Amerika' daki borsanın iflasına bağlansa da; o zamanlarda dünyada var olan ekonomik şartlar, krizin büyüklüğü ve etkisi incelendiğinde "Büyük Dünya Bunalımı" ismini neden aldığı anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda dünyada elli milyon insan işsiz kalmış, dünyada olan toplam üretim %42 düzeyinde ve dünya ticareti de %65 seviyesinde azalmıştır. 1929'a dek dünyada olan başka krizler incelendiğinde dünya ticaretinin maksimum %7 seviyesinde düştüğü göz önüne alındığında, 1929 bunalımının nasıl ciddi olduğu görülebilir (Halilçolar, 2003, s. 1). O zamanlarda, şirketlerin büyümeleri yavaşlamış, insanlar için sosyal güvencenin ön planda tutan devletçi politikalar değerli hale gelmiştir. Yani sosyopolitik içerikli ekonomik politikalar ağırlıklı kullanılmıştır. Bilhassa savaşın sürdüğü yıllar ve sonrasında kaynakların etkili bir şekilde kullanımın için kamunun ekonomisi toplumun benimsediği görüş olmuştur. Bu açıdan girişimcilik etki altında kalmıştır. Kamunun ekonomi içinde artmakta olan payı ve bununla beraber artmış olan devlet sarfiyatları, devletin yapısında ve aynı anda şirketlerin yapısında merkezîyetçiliğin benimsenmesine neden olmuştur.

1960'lara dek etkilerini hissettirmeye devam eden refah devlet politikası, merkezîyetçilik görüşünü, şirket yapıları açısından ölçek ekonomisini ve büyük işletmeleri ön planda tutmuştur. Fakat 1970'lerde 1. ve 2. petrol şoku sonrasında olan sorunlar, şirket yönetimlerinde merkezi olmayan yapıları öne çıkartırken, bu arada Keynesci politikaların uygulanabilirliğiyle ilgili problemlerin çözümlenmeyeceği anlaşılmıştır. Var olan sistem, üretimde gittikçe artmış olan zorluklar ile beraber işlevselliğini kaybetmiştir. Bu sektörde yaşanmış olan gelişmelere rağmen bilimde genetik buluşlar, enformatik devrim, bilişim teknolojisi, tekrar yapılanmaya olanak sağlamıştır. Dünya ekonomisinde olan değişimler, toplumsal yapıyı ve işletme yapısını da etkilemiştir. Katılımcı demokrasi yaklaşımı,

organizasyon yapısında da bazı değişikliklere olmasına neden olmuştur (Aytaç, 1999, s. 27, 28).

Dünyada olan ekonomik değişimler, siyasi ve sosyal yapıda da ciddi değişimlere yol açmıştır. Demokrasinin katılım yapısı, işletmeleri de adem-i merkezîyetçilik esasına dayanan sistem şekline dönüştürüp “daha az devlet en iyisidir” görüşüne hakim olunmuştur. 60 yıldır benimsenemeyen J. Von Schumpeter’in “dinamik girişimcisi”, toplumun ana görüşü olmuş ve sermayeyi geçmiştir. Drucker’ın “yenilik içeren organizasyon” isimli işletme yapısı, küçük ve orta ölçek sahibi işletmelerin öne çıkmasına da neden olmuştur. Özetle, iletişim toplumu haline gelmek işletme yapısını değiştirmiş olan yeni girişimcilik toplumu olmuştur (Aytaç, 1999, s: 30).

2.3.2. Girişimciliğin Türkiye Açısından Tarihsel Gelişimi

W. Sombart’ın toplumları tüccar, asker, kahraman toplumlar biçiminde iki şekilde sınıflara ayırmıştır. Yapılan sınıflandırmayla Türklerin rahatlıkla 2. gruba dahil olduğu söylenebilmektedir. Son 15-20 yıldır bu durumun değiştigi görülür. Ülkemizde, son zamanlarda öncelikle gençlerin içinde, girişimcilik parlayan meslek olup ciddi bir ilgi görmeye başlamıştır (Müftüoğlu, Akbulut, Özsoy, 1996, s. 25)

Ülkemizdeki girişimcilik kavramının tarihi açıdan gelişmelerini, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi şeklinde ikiye ayırarak değerlendirilmektedir:

Türkler Orta Asya’dan göç ederek Anadolu’ya yerleşmeleri sonucunda girişimcilik, özellikle zanaatkarlık hususlarında aktifleştiklerini görmekteyiz. Gerçekten de Selçuklular ve Osmanlı’nın kuruluş zamanında esnaf ve zanaatkar örgütü özelliğindeki ahilik teşkilatının çok etkili olduğu bilinmekte, ayrıca Osmanlıların kuruluş ve yükselme zamanlarında politika açısından da etkisini görmekteyiz. Ancak Osmanlıların İmparatorluk döneminde İmparatorluğu oluşturmuş olan toplumsal gruplar arasındaki iş bölümüne gidilmesi Türklerin ticaretin dışına itilmesine neden olmuştur. Ticareti Osmanlı imparatorluğundan daha çok Rum, Yahudi, Ermeniler, Levanterler yaparken Türkler askerlik, ulemalık, bürokratik ve tarım vb. işleri yapmışlardır (Müftüoğlu, Akbulut, Özsoy, 1996, s. 25).”

Bahsedilen zamanlarda farklı nedenlerden ötürü girişimcilik gelişmemiştir. Osmanlı Döneminde girişimciliğin ilki Padişah Abdülmecit döneminde, ilk dış borçlanmanın yapılmasıyla meydana gelmiştir. Padişah Abdülmecit “Ben borcu imzalıyorum. Fakat bu para ile neler yapacağız? Kampanyalar kurmalıyız.” Bu sebeple “Şirket-i Hayriye” adında

şirket açılmıştır. Bu şirketin yanına sanayiliği barındıran şirketse kurulamamıştır. Nedeni ise sanayi kurmak birikim ve müteşebbis gerekliliğidir.

Ayrıca o zamanlarda bankacılık ve sigortacılık sektörlerinde de değişimler meydana gelmiştir. O zamanda kurulmuş olan Osmanlı Bankası bugünkü adıyla merkez bankası bu vazifeyi üstlenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun sonlarında girişimci kişiler, Sanayi Devrimi'nin olması sonucunda batı ile iyi ilişkilere sahip ve bilgi alışverişi yapabilen Yahudi, Rum, İtalyan kökenli Türk vatandaşlarıydı. İmparatorluk zamanında olan diğer girişimci tipi, askeri amaçlar ile yapılanlardır. Bunların yabancı uzmanlar aracılığı ile yürütülmesi Osmanlı paşalarının soylarından gelerek günümüzde sanayici diye bahsedebileceğimiz kişilerin çok az olmasına yol açmıştır(Arıkan, 2004, s.14).

Cumhuriyet Döneminde Girişimcilik: Türkiye'nin Cumhuriyet dönemindeki kurucular, ülke Kurtuluş Savaşı ile siyasi açıdan bağımsızlık kazanmasıyla, ekonomik açıdan da bağımsızlık kazanabilmek amacıyla ulusal girişimcilerin olduğu bir grup oluşturmaya çalışmışlardır. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar esas fikri de desteklemektedir (Arıkan, 2004, s.14). Kongrenin bitmesiyle alınan kararlarsa şunlardır (Danışık, 2001, s. 27, 28);

- Anonim şirketlerin kurulmasının kolay hale getirilmesi.
- Milli bankaların inşa edilmesi.
- Demiryolları inşasının hükümet tarafından çözüme kavuşması.
- Sanayi için teşvik edilmesi.
- Yerli malın tercih edilmesi.
- Amele diye tabir edilen iş erbabına artık işçi denmesi ve sendika hakkının tanınması.

Bu dönem, "Ulusal ekonominin kurulması" şeklinde ifade edilir. Yabancıların çeşitli alanlarda sürdürdükleri hâkimiyetleri bitirmek istenmiş ve girişimcilik teşviki için bazı önlemler alınmıştır. 1927'de çıkarılmış olan "Teşviki Sanayi Kanunu" sanayi için önemli bir konudur. Bundan sonra özel teşebbüs ile fabrikalar, milli bankalar inşa edilmiştir. O zamanlarda gelişmiş olan en önem içeren sanayi koluyrsa şeker fabrikaları olarak söylenebilir. Bütün her şeye rağmen kısmen yetersizliklerin olması ve savaş sonucunun olumsuzluklarının devam etmesi sonucunda ciddi sayılabilecek gelişme elde edilememiştir (Danışık, 2001, s. 28). Dünyada yaşanmış olan "1929 Ekonomik krizi", en başta ABD ve Avrupa ülkeleriyle birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nde de, ekonomik istikrar ve gelişmek için

devlet müdahaleciliği önem kazanmıştır. Sümerbank, Etibank, Merinos gibi kuruluşların çıkış noktası ve gelişmeleri böyle yorumlanabilir (Küçük, 2005, s. 34).

1950'lerde sanayileşmenin özel sektörde olması istenirken, devletçilik ilkesi kabul edilmiyordu. O zamanda ciddi düzeyde sermaye birikimi gerçekleştirilmesiyle yeni işletmeler kurulabilmiştir. Günümüzde faaliyette olan pek çok işletmenin temelleri o zamanlarda atılmış ve girişimciliğe teşvik edecek pek çok politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Bunlar; tercih içeren kredi kullandırılmak, hükümetin sözleşmeleri, ithalatçılara döviz kullandırmak sayılmaktadır.

1960 – 1970 yıllarda özel girişimcilik gelişmiştir. Ticaret ve tarım hâkimiyetinden endüstriyel alana geçişin sürmesiyle, serbest meslekten iş hayatına geçenlerin oranı da hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır (Müftüoğlu, Akbulut, Özsoy, 1996, s. 28).

1980'li yıllarda dış ticaret açısından planlananlar, ihracatın artırılması, dış ticaret rejiminin liberalizasyonu idi. İhracatın artması 80'li yıllarda sürekli artış içindeydi, ithalat politikasında gümrük vergisi dışında olan sorunların birçoğu çözüme kavuşturuldu ve Ağustos 1989 kararlarıyla gümrük vergileri ciddi şekilde azaltıldı. Yapılanlara rağmen özendirilen üretim artması yerine ihracat sayısında artış oldu. Bunun sonucunda da ihraç malları üretiminin güçlendirilmesini değil, var olan artık üretimin piyasaya sürülmesine neden oldu. Ayrıca bu yıllarda borsa menkul kıymetler de kurulmuş oldu.

2000'lerde girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değeri ve toplumda olan yeri giderek fazlaşmıştır. Bu yüzden de kişiye ve kişisel beceriye dayanan girişimcilik daha anlamlı hale gelmiş ve insanın girişimcilik özellikleri değerli olmuştur. Ülkemizde girişimci piyasa açısında kaliteyi arttırmayı amaçlayan rekabet ortamını adil yürüten ve bilincinde olan, farklı diller öğrenmeye meraklı, dış pazara hakim olan ticaret yapmak için gerekli donanımı olması amacıyla araştırmaya başlayan hale geldi (Aşkın, Nehir ile Vural, 2011, 69).

Günümüzdeyse 'Ticaret ve Sanayi Odaları', 'TOBB', 'KOSGEB', 'KÜSGET', 'TÜBİTAK', 'TSKB', 'MEKSA', 'KAGİDER', 'FORUM', 'İGEME', 'GAPGİDEM', 'KGF', 'Vakıf Risk Sermayesi Yatırım Ortaklığı A.Ş', 'TOSYÖV', 'Müteşebbisler Kulübü Derneği', 'İŞGEM', 'Girişim Fabrikası' vb. kurumlar girişimciliğin bir üst basamağa taşınması için destek olmaktadır.

2.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler

Girişimciliğin özelliği sosyal ve kültürel olmasıdır. Bu yüzden farklı sosyokültürel nitelikleri olan toplumlarda diğerlerine benzemeyen girişimcilik özellikleri önemlidir. Girişimci bireyler öncelikle yaşamış oldukları sosyoekonomik çevrenin parçasıdır. Birçok araştırmada girişimci bireyin niteliklerinden bahsedilir ama alan bazında genellikle benimsenmiş olan nitelikler listesini görebilmek ve oluşturabilmek güçtür. Farklı araştırmacılar girişimcileri;

- * yenilik sahibi (Herron, 1992),
- * riskler alabilen (Geisler, 1993),
- * değişime odaklanabilen (Hitt vd., 2005),
- * fırsatlara odaklanan (Hewison ve Badger, 2006)
- * iyi ilişki kurma yeteneği (Hitt vd., 2005),
- * pro-aktiflik (Hisrich vd., 2005),
- * başarılı olma isteğinin fazla olması (Daft, 2005),
- * duygusal zekânın yüksek olması (Zakarevičius ve Župerka, 2010)
- * kararında direnen (Hitt vd., 2005) niteliklere tanımlamışlardır.

2.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler

Hisrich (1995: 55-58) şöyle anlatır: Aile: Yapılmış olan pek çok araştırma girişimcilerin ailelerinin ortamı, doğum sırası, ailelerinin sahip olduğu iş, sosyal konum ve akrabalık ilişkilerini incelemiştir. Ailelerinin girişimci ise bilhassa da baban kendi işini yapıyorsa girişimciliği önemli bir şekilde etkiler. Hem erkek hem de kadın girişimciler için kendi işini yapan babalar güçlü bir tetikleyicidir.

Eğitim: Girişimcilikte karşılaşılmakta olan sorunları çözebilmek için eğitim önemlidir. Resmi eğitim gerekmemesine karşın işte başarılı olabilmek için gereken ögelerdendir. Kadın ve erkek girişimci bireylerin finans, stratejik planlama, pazarlama ve yönetim için eğitime gereksinim duyulur. Bununla birlikte girişimcilik için yazma ve konuşma yeteneğinin iyi olması da önemli ögelerdendir.

Kişisel değerler: Pek çok araştırma olmasına karşın çalışmalar genellikle genel nüfus ve yönetici arasında olan farklılıklara odaklanmıştır. Bu çalışmalar girişimci bireyi güçlü yöneticiden ya da liderden ayırmaya yetmemiştir.

Yaş: Yaş dönemleriyle girişimcilik arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu yapılmış olan çalışmalar ile açıkça açıklanmıştır. Genellikle 22-55 yaş aralığı, girişimcilik kariyerine başlanma dönemidir. Bu aralık haricinde de, kariyere başlamak mümkündür ama girişimcilikte başarı için fazla enerji ve finansman gereklidir.

İş Tecrübesi: Bazı konularda kişinin uzmanlığının olması değerlidir. Finans (öncelikle risk sermayesi), dağıtımlar kanallarını geliştirilmek, seçkin mahsul veya hizmetler geliştirmek, Pazar hazırlamak vb. konularda bireyin deneyimi ve iş kabiliyeti kişinin yeni başlangıçlarında ciddi kolaylaştırıcı faktördür.

Rol Modelleri: Bu, girişimci bireylerin kariyerlerini etkiler. Bunlar; aile, kardeş ya da başka başarı sahibi akraba, ulusal olarak çalışmakta olan girişimci bireyler olabilir. Rol modelleri, işe başlama aşamasında ve başlanmasının ardından destek görevi yapar.

2.6. Girişimcilik ve Eğitim

Küresel rekabetin sürekli tırmandığı günümüz dünyasında, pasif ve tüketici toplumlar gerilerken, girişimciliğe önem veren ve girişimci birey sayısının fazla olduğu toplumlar dünyanın seyrine yön vermektedir. Bu nedenle girişimci çocuk ve gençlerin yetiştirilmesi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır (Eraslan, 2011). Küresel rekabet farkındalığı ile göstermemiz gereken sosyal, ekolojik ve ekonomik gelişmeler ise ancak doğru eğitim ile mümkündür. Nitekim eğitimin amacı, kişileri yaşadıkları dönemin olması gereken bilgi ve beceriler ile çevrelemek ve çağdaş dünyaya uyumlu hale getirebilmektir. (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

2017 yılı itibari ile ülkemizde ilk ve ortaöğretim çağında 17.5 milyon, üniversite düzeyinde ise 5.5 milyon olacak şekilde yaklaşık 23 milyon öğrenci vardır (www.tuik.gov.tr). Bu öğrencilerin küreselleşen dünyaya hazırlanması ülkemiz geleceğine yapılması gereken en büyük yatırımdır. Polatcan (2014)'ün de belirttiği üzere ülkeler, geleceklerini inşa etmek ve bireylerini yaşama hazırlamak amacıyla eğitim sistemlerini sürekli olarak yenileyerek geliştirme çabası içerisinde olmuşlardır. Bu çaba beraberinde çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlamayı ve toplumsal değişimi getirir ki bu uyumun sağlanabilmesi de her alanda yeterli donanıma sahip bireyler yetiştirmeye bağlıdır. Eğitim sistemi de, öğrencileri daha katılımcı, paylaşımcı, çözüm üreten ve inovatif bireyler olarak geleceğe hazırlamalıdır. Okulların ise daima yeniliğe açık, bilginin üretildiği ve geliştirildiği, bireylerin özgüven kazandığı, yaratıcı ve özgün düşünmeyi geliştiren bir yapıda olması gerekir (Numanoğlu, 1999).

Eğitim kurumlarının temel fonksiyonu sosyal, ekonomik ve politik görevlerini en iyi biçimde üstlenebilecek bireyler yetiştirmektir. Eğitimin niteliği de, çocukluk döneminde girişimci eğilimlerin oluşmasını önemli lde etkilemektedir (Aytaç & İlhan, 2007). Nitekim GİSEP (2015), eğitimin esas amacını; dşneabilen, algılayabilen ve sorun çözebilen, özgüvenli ve sorumluluk hissiyle girişimci ve yenilikçi nitelikleri olan, demokratikliği ve kültürünü benimseyen, çeşitli kültürlere karşı yorum yapabilen, paylaşmaya ve iletişim kurmaya yatkın, sanatsal ve estetiksel yönleri kuvvetli, bilim açısından gelişmeye yatkın, teknolojiyi kullanabilen ve üretime açık, bilgi toplumunun gerekliliklerini bilen, üretici kişilerin yetiştirilmesi olarak ifade etmiştir. Son yıllarda henüz lise çağındaki girişimciler tarafından birçok bilişim uygulaması ve sosyal blok geliştirilmekte ve yürütülmektedir. Bu gerçek, erken dönemlerinden itibaren çocukların ve gençlerin girişimcilik hususundaki riskler ve imknlara yönelik eğitim yoluyla farkındalık yaratılmasının gerekliliğini gösterir.

Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan ve 1-8. sınıflarda okutulan ğretim programlarına ara disiplin kavramı eklenmiştir. Ara disiplinler, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları ve yapıcı bireysel özelliklere sahip olmalarına destek vermek için oluşturulmuştur. Ana derslerle yaşam arasında bağlantı kuran alanlar olan ara disiplinler öğrencilerin çok yönlü donatılmaları ve pek çok disiplinle alakalı bilgi ve yetenek kazanmalarını sağlar. Bu disiplinler arasında girişimciliğe yer verilmiş, temel kazanımlarının bazı derslerle ilişkilendirilerek verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2009; GİSEP, 2015).

Girişimcilik kültürünün oluşmasında en önemli etkenlerden birinin eğitim sistemleri olmasından hareketle; MEB.'nca 13.01.2017 tarihinde müfredat değişikliği ne gidilmiş, böylelikle birçok önemli konu başlıklarıyla birlikte öğrencilere girişimcilik hususunda beceriler kazandırılması hedeflenmiş ve girişimciliğe ğretim programlarında yer verilmiştir.

Eğitim programları dünya ve ülke gerçeklerine dayalı olmalıdır. Öğrencilere modern çağın bilgi ve becerileri ile bilimsel düşünce alışkanlığını kazandırmalı, yaratıcılığı özendirip araştırma yapmayı ve ekip halinde çalışmayı öğretmelidir. Bu sebeple GİSEP (2015) kapsamında;

- a. Çocuklarda girişimcilik algısının oluşturulması,
- b. ilk/orta ğretim programına girişimcilik konusunun alınması,
- c. ilk/orta ğretim ğretmenlerinin girişimcilik ile ilgili bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesinin sağlanması,

- d. ilk/ortaokullarda girişimcilik ile alakalı projelerinin yapılması,
- e. ilk/ortaokullara "girişimci okul" ruhunun kazandırılması,
- f. ilk/orta öğretim okullarında girişimcilik kulüplerinin kurulması,
- g. üniversite müfredatlarına girişimciliğin alınması,
- h. girişimciliğin eğitim fakülteleri müfredatına eklenmesi ve iyi akademisyenlerin girişimciliğe özendirilmesi amaçlanmıştır.

Yeterli olmasa da eğitim sisteminde reform sayılabilecek bu gelişmeler oldukça ümit vericidir.

2.6.1. Girişimcilik Eğitiminin Önemi

Girişimciliğin öğretilmesi ülkelerin ekonomik büyümesinin esası olan girişimcilik yeteneklerinin, tutumlarının ve davranışlarının iletılması amacıyla çok önemlidir. Üniversitelerde olan girişimciliğin öğretilmesi girişimcilik için yapıcı şekilde etkilidir (Lekoko vd., 2012, s.12024).

Alanyazında girişimcilik eğitiminin tarifi çeşitli şekillerdedir. Buna benzerde girişimcilik eğitiminin gerekliliği hususunda da anlaşmaya varılan bir karar yoktur (Rasmussen ve Sorheim, 2006, s. 187). Guzmán ve Liñán'a (2005, s. 5) göre bütün öğretim sürecinde ve etkinliklerinde girişimcilik hareketlerini gerçekleştirebilen bireylerin yetişmesini sağlamak veya bunu etkileyebilen girişimcilikle ilgili bilgiyi ve girişimci olmak isteği vb. öğeleri geliştirmektir. Raposo ve Paço (2011, s. 455–456) ise bireyin yaşamındaki fırsatları görebilmesi, yeni düşünceler üretebilmesi, fırsatları yakalama yeteneği, gereken kaynakları bulmak, yeni şirket kurmak ve işletmek, yaratıcı ve eleştirici açıdan düşünebilme becerisidir.

Eğitim, girişimciliğin meydana gelmesinde ki ve gelişmesinde ki önemli etkenlerdendir. 1947'de Myles Mace tarafından, ABD'deki Harvard Business School'da ilk kez girişimciliğin eğitimini vermesinden bugüne dek geçmiş olan süre çeşitli eğitim kuruluşlarında küçük işletme yönetimiyle ve girişimcilikle ilgili eğitimlerin sayısında artış olmuştur (Alberti vd. 2004, s. 5). 2000'lerde dünyadaki pek çok ülkede 2000'e yaklaşan sayıdaki üniversitede girişimcilik eğitimi verilmekte, bilimsel hakem içeren dergiler de yayımlanmaktadır (Finkle vd., 2006, s. 184-206).

Eğitimin amacı bireyde girişimcilik potansiyeli için gizli kalan bazı niteliklerin gün yüzüne çıkartılması ve farkındalığın artırılmasının sağlanmasıdır. Girişim özellikleri olan

kişilerin hatalar yapmasını önleyebilmek, kaynaklarını daha verimli kullanmasını sağlamaktır. Girişimcilik kavramının üniversite seviyesinde anlatılabilir olduğu ile ilgili kuşku ortadan kalkmıştır. Geliştirilmesinin ve teşvik edilmesinin gerekli olduğu ve anlatılabilir olan öğeler olduğu bilinmelidir. (Heinonen, 2006, s.25–26).

Girişimcilik eğitimi Amerika, Avrupa’da ilk ve ortaokullarda varken; Türkiye’deyse genellikle üniversite seviyesinde verilmektedir (Karadeniz, 2010, s.43). Dünyadaki üniversitelerde bunun yüksek lisans ve doktora içerikli programlarda yer aldığı globalleşmeden, kriz ortamlarına, rekabet kuramlarından, işi ve ürünü geliştirme projelerine, nano-teknoloji ve girişimcilik olacak şekilde pek çok içeriği vardır. Lisans programlarındaysa daha özgü ve programa uyarlanmış ders içeriği hali vardır (Yelkikalan vd., 2010, s.57).

Türkiye’deki eğitim programlarına bakılırsa işletme bölümleriyle meslek yüksekokullarında olan işletmecilik eğitimleri müfredat açısından az da olsa girişimcilik eğitimini vermektedir. Türkiye’de olan üniversitelerin girişimcilik eğitimleri ile ilgili ders niteliklerinin dünyadakilere oranla daha az kapsamlı ve birbirleriyle çok benzer olduğu görülmektedir. Bu eğitimlerde genellikle, girişimci bireyin sahip olması gereken kişilik nitelikleri, girişimcilik için başarının ve başarısızlığın etkenleri, küçük işletmenin kuvvetli ve kuvvetli olmayan yanları, ekonomik ve sosyal sisteme verdikleri katkılar, problemleri ve çözümleriyle iş planları hazırlamak vb. hususlar vardır. Üniversitelerin eğitim programları haricinde girişimcilik eğitimi verebilen bazı kuruluşlar da vardır. Bunları; KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli Sanayiye Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı), Üniversitelerin Araştırma ve Uygulama Merkezi, TEGEV (Teknolojik Eğitimi Geliştirme Vakfı), Genç Başarı Eğitim Vakfı, İŞKUR (Türkiye İş Kurumu) olarak saymak mümkündür.

2.6.2. Girişimcilik Eğitiminde Pratik Eğitiminin Yeri

Girişimcilik eğitimi konusunda ülkemizdeki devam eden araştırmalar değerlendirildiğinde; günümüze dek uygulama için eğitim yöntemi üzerinde fazla durulmadığı görülmektedir. Girişimcilik için verilen eğitim kayda değer şekilde teoride kalmaktadır. Gibb (2000)’in de söylediği gibi; “seçilen eğitimi yapmalı mı veyahut eğitimin sonucu budur diye mi düşünmeli” sorusunu akıllara getirir (Gibb’ten akt. Şahin,2011: 123).

Girişimciliğin anlatıldığı gibi iki esas boyutu bulunmaktadır.

1. Eğitim bakımından henüz niteliği belli olmayan bir durumun pratik kıymetinin bulunup bulunmayacağı

2. Uygulanmaya koyulmayan bir durumun teorik kıymetinin bulunup bulunmayacağı

Şunu unutmamak gerekir; eğitim için bilinmeyen bir şeyin kullanma öneminin olmayacağı, uygulanamayan bir şeyin de teorik anlamı olamaz. Girişimcilik, hayata yansıtma ve kurum açısından genel bir tutuma dönüştürebilmek amacıyla kesinlikle denemeye ve deneyime sunulmalıdır (Şahin,2011:123). Uygulamalı eğitim ile beraber kişinin problemlerini tanıması, analiz etmesi ve çözüm üretmesi daha kolay hale gelir (Tağraf ile Halis,2008: 96).

Bu şekilde eğitim verilir ise öğrenci süreçte aktif kullanılabilir. Kişinin yaşamış olduğunu, deneyimlediğini unutmadığını göz önünde bulundurursak; aktif katılımı olan kişinin girişimcilik fikrini ya da girişimcilik görüşünü kolaylıkla unutmayacağı hatta çok daha fazla benimseyeceği bilinir.

Genel anlamda, girişimciliğin ülkede yayılabilmesi amacıyla bireyleri girişimcilik için yönlendirebilecek elverişli toplumsal ilişkiler olmasına gereksinim duyduğu ve bunda da eğitimin ciddi etki eden bir rolü olduğunu düşündüğümüzde, örgün ve yaygın eğitimin bu esasa dayandırılarak yapılandırılma yapılması zorunluluktur (İbicioğlu, Taş ve Özmen, 2010: 71).

2.7. Düşünme ve Düşünme Becerileri

Düşünmenin sözlük anlamına bakıldığında, aklından geçirmek, dikkate almak, sonuç elde etmek için incelemek, karşılaştırmak ve orada olan bilgilerden yararlanmak gibi zihin işlemlerine tabi tutmak, muhakeme etmek, zihniyle aramak ve bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranabilmek, tasarlayabilmek, aklına getirebilmek, detayları değerlendirmek kavramlarıyla karşılaşmaktadır (TDK, 1992: 257).

Düşünme; gözlem, deneyim, sezme, fikir yürütmek ve diğer kanallar ile edinilen bilgiyi kavramsallaştırmak, uygulamak, analiz etmek ve incelemenin toparlanmış bir halidir. Düşünme var olan bilgiler ile farklı bir şeye ulaşmak ve elde olan bilgiler ile ilerisine gitmek olarak da ifade edilebilir (Cole ve Scribner, 1974; akt. Özden, 2004:137). Düşünme; kişinin doğumuyla başlayıp sonrasında doğrudan ya da dolaylı şekilde geliştirilen kişiye ait bir özelliktir. Bu ayrıcalık sonucunda, diğerlerinden farklı bir şekilde kendiyle ilgili düşünmeye başlamasıyla kişi, var oluşun ne anlama geldiğini ve nedenini fark eder ve bu şekilde kazandığı bilgilerle kendisinin geleceğini belirleyebilmek için hak ve olanağı tanımasını sağlar. Kişinin genellikle yeteri kadar önem vermediği alışkanlık nedeniyle uygulayabildiği

düşünme faaliyeti, “farklı biçimlerde” ortaya çıkar. Bugünlerde kabul edilen haliyle “düşünme”; sonuca varabilmek için bilgileri, kavramları analiz etmek, karşılaştırmak ve aralarında ilişki kurup farklı fikirler üretmektir. Bunların sonucunda meydana gelen zihinsel ürüne “düşünce” denmektedir (MEB, 2006).

Düşünme, kişilerin uğraşlarını belirli bir amaç veya sonuca yöneltmeye yarar. Kişiyi, yanlış alışkanlıkların kölesi olmasını engeller. Kişiye, yeteri kadar bilgi edinmeden hatalı karar vermek yerine, eylemlerine belirli bir düzen ve sistem içerisinde toplanan bilgilerle yol gösterici olur. Düşünmek kişinin karşılaşacağı zorlukları veya sorunları erkenden kestirmesinde fayda sağlar ve onları karşılamak için hazırlıklı olma kısmında büyük önemi vardır (Kazancı, 1989:3).

En fazla bilinmekte olan düşünme türleri eleştirel düşünme, sorun çözme, bilimsel ve analitik düşünme, karar vermek için ve ilişkisel düşünmedir. Tüm öğretim seviyelerinde ders, içerik ve sunumlar, öğrencilere eleştirel düşünmenin nasıl olmasını öğretecek şekilde olmalıdır (Özden, 2004: 137).

Düşünme şekilleri ve yeteneklerinin neler olabileceği hususunda yapılmış olan araştırma, Costa'nın (2000) “Zihnin Alışkanlıkları” ismini verdiği 16 yetenekten oluşmuş zihinsel etkinlikleri içermektedir. Costa'ya göre, “zekileri karşı karşıya kaldıkları türlü sorunlara ya da gizem içeren olaylar karşısında düşünmek sonucundaki hareketler, meyiller ya da tavırlardır” şeklinde ifade eder. Dolayısıyla, “Zihnin Alışkanlıkları”, kişinin karşılaşılabileceği belirli dilemmalara uygulamış olduğu eleştirel, yaratıcı veya stratejik düşünme becerilerini temsil eder. Diğer bir deyişle “Zihnin Alışkanlıkları”, bireylerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemekte olan merak etme, esneyici davranmak, sorgulamak, karar vermek, sorumluluk almak, yaratıcılık ve riskleri alabilmek vb. becerileri vurgularlar. Bu yetenekler şunlardır:

- 1) Direnmek ya da ısrar etmek
- 2) Saygısızlığa ya da tahriklere karşı durmak,
- 3) Empati yapmak
- 4) Esnekçe düşünebilmek,
- 5) Düşünmek ile ilgili düşünme,
- 6) Doğru bir şekilde emek vermek,
- 7) Sorgulayabilmek,
- 8) Eskiye yeniye uyarlamak,
- 9) Net şekilde iletişim kurmak,
- 10) Tüm duyularla veri toplayabilmek,

- 11) Keşfetme isteği,
- 12) Merak etmek,
- 13) Sorumluluğu alarak risk alabilmek,
- 14) Mizahı arama ve yakalama,
- 15) İlintili, bağımlı ya da bağlı düşünme,
- 16) Devamlı öğrenmek için uğraşmak (Saban, 2004: 142).

Bayer, üç ayrı düzeyde düşünme becerilerinden söz etmektedir. Bu beceriler; problem çözmek, karar vermek ve kavramsallaştırmak yeteneklerinde oluşmuş olan birinci, eleştirel düşünme becerisinden oluşmuş olan ikinci, bilgiyi işleme becerilerinden oluşan üçüncü düzeyden oluşur (Semerci, 1999: 36).

2.7.1. Problem Çözme

Problemi açıklamak ve tanımlamak, ilişkili bilgiyi seçmek, hipotezler geliştirmek, seçenekleri belirlemek ve seçmek, sonuç çıkarmaktır. Birçok durumda düşünme problem çözmeye yöneliktir. Problem temelde kişinin amacına ulaşmada engellemeyle karşı karşıya kaldığı bir durumdur. Bu durum amaca ulaşmayı zorlaştırır. Bu şekilde çözüm, engeli aşabilmenin yolunu bulmaktır. Bir sorunun düşünmeye yönlendirmesi amacıyla bireyin kendisinin sorunu fark etmesi gereklidir. Kişinin ulaşmak istediği, ulaşmak için yollar aradığı ve bunlar için de çabalayacağı hedefin olması gerekir olmalıdır. Bunların gerçekleşmesinin ardından kişinin hedefe ulaşmak için yararlanacağı aşamalar değerlendirilebilir. Değerlendirmeyse sorunu çözmek için atılan adımları, çözümü etkileyebilecek kişisel faaliyetleri ve muhakeme ve mantığın olduğu süreçleri kapsamaktadır (Kazancı, 1989: 27).

John Dewey'in "düşünme" kavramını çözümlenmesi, araştırmacılara problem çözme hakkında fikir vermiştir. Bu konuyu inceleyen Dewey'in saptadığı nitelikler dikkate alınıp geliştirilmiş olan üst düzey düşüncenin nitelikleri kısaca şöyledir:

1. Problemi hissetme becerisi.
2. Problemin anlaşılabilmesi.
3. İnceleme esnasında, problemin sürekli biçimde akılda tutulma becerisi.
4. Tahmin etme ya da hipotez kurabilme becerisi.
5. Probleme ilgili varsayımları saptamak ve çözümü net bir şekilde anlatma yeteneği.
6. Teklif edilmiş "çözümler iyice inceleyip düşünme becerisi.

- 7.Güçlü olmadığı düşünölen hipotezi çıkarma becerisi.
- 8.Hükümleri geciktirme ya da kararların alınmasında acele davranmama.
9. Doğruluğunu denemek amacıyla elde edilen kararları tekrar kontrolden etme yeteneği.

2.7.2. Eleştirel Düşünme

Önyargıları ve tutarlıkları incelememe, birinci-ikinci elden olan kaynakları ayırt edebilme, çıkarımları ve sebepleri inceleme, varsayımları, görüşleri, tahminleri ayırt edebilme, açıklamaların eksikliklerini ve belirsizlikleri görmek, tanımlamaların yeterliğini ve uygun olup olmadığını ölçmedir.

Schafersman (1991)'e göre, dünyayla ilgili geçerliliği ve güvenilirliği olan bilgi sahibi olmak için uğraşmaya denir. Bu yönü ile eleştirel düşünme bilimselliğe benzer. Bir soru tanımlanır, hipotez kurulur, ilişkili veriler elde edilir, hipotez mantık çerçevesinde teste tabi tutulur ve incelenir, sonuçlar ile de güvenilirliği olan kararlar elde edilir. Bu yüzden, spesifik bilimsel konularda ve çabalarla çoğunlukla gündelik yaşamda kullanılabilen bilimsel şekilde ifade etmektedir.

Eleştirel düşünme, esasen bilgiyi bulma, analiz etme ve kullanma beceri ve eğilimine dayanmaktadır. Bunun beş ana şartı bulunur. Bunlar (Demirel, 2006):

Tutarlılık, eleştirici yaklaşan, düşüncede içindeki çatışmaları yok etmektir.

Birleştirme, eleştirici yaklaşan, düşüncelerin bütün boyutlarına değerlendirmelidir.

Uygulanabilme, birey anladıklarını da ilave ederek anlaşılın model oluşturur.

Yeterlilik, eleştirici düşünebilen birey tecrübelerini ve sonuçlarını düşünebilmelidir.

İletişim kurabilme, eleştirel düşünebilen birey düşündükleri şeyleri birleştirip anlayabildiklerini etrafına anlaşılabilir biçimde iletebilmesi gerekir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, eleştirel düşünme yeteneklerinde önermeler ve çıkarımlar çok önemlidir.

2.7.2.1. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Bu düşünme aşamasının yalnızca önermek ve sınamaktan oluşmadığını çeşitli yetenekleri de içerdiği bilinmelidir (Kökdemir, 2003). Bu şekilde, eleştirici şekilde düşünen birey şunları var olmalıdır (Ennis, 1993; akt. Robinson, 2005):

1. Kaynak güvenilirliğini yargılayıcı.
2. Sonuç, sebep ve varsayımları belirleyici.
3. İddianın kalitesini, nedenlerini, varsayımlarını ve kanıtlarını barındırıcı şekilde yargılayıcı
4. Sonuç için bir tavır alan ve koruyucu.
5. Uygun bir şekilde açıklayıcı olan sorular sormak.
6. Deney planlama ve bu planı yargılama.
7. Kavramları genel duruma elverişli tanımlama
8. Açık fikirli olma.
9. Yeterli seviyede bilgili olmak.
10. Yetki eline geçince ihtiyatlı kararlar alabilmek.

2.7.2.2. Eleştirel Düşünce Öğretimi Nitelikleri

Eleştirerek düşünme gücünü geliştirmeyi amaçlayan eğitim anlayışı şu üç mühim gerekçeye dayanmalıdır: İlk olarak öğrencilerin büyük kısmının hayatlarının geri kalan döneminde verecekleri kararların doğruluğu, eleştirel düşünme süresini kullanmadaki yetenekleriyle aynı yönde olacağı bilinmelidir. İkinci gerekçe, eleştirel düşünme gücünün bireyleri çeşitli olumsuz etkilerden (reklâm, propaganda v.b.) koruyacak bir araç olmasıdır. Diğer bir gerekçe ise bu gücün erken yaşlarda geliştirilip kullanılmasının etkili olmasıdır (Kazancı, 1979: 35). Bu nedenlerle öğretmenler uygulamalarında öğrencilerde eleştirel düşünebilme, sorgulama ve muhakeme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermelidirler.

2.7.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, herkeste olan ve kişinin hayatının bütün bölümlerinde bulunan beceri, gündelik hayattan bilimsel araştırmalara kadar uzanabilen süreçlerin tümü, tutum ve davranış şeklidir (San, 1979). Yaratıcılık, özgün ürünler yapmak, yeni çözümler bulmak ve

sentezlemektir. Kişinin yaratıcılığını çocuk ve gençlik dönemindeki olaylara, nesnelere ve olgular ile ilgili soru sormak, çevreyle kendi duygularını ve düşüncelerini etkileştirmesiyle gelişmektedir. Yaratıcı akıllı olanlar orta yaşlılık zamanında da bu becerilerinin en güzel değerlendirmesini yaparlar. Yaratıcılık amacıyla keskin yaş sınırı söylemek zordur. (Demirel, 2006:226).

Yaratıcılıkla ilgili araştırmaların bazılarının temelini oluşturan Guilford'a (1950) göre yaratıcı düşünmek amacıyla gereken 8 esas beceri şöyledir:

1. Problemlere duyarlı olmak,
2. Düşünürken akıcı olma. Yani çok sayıda mantıklı fikirler üretmek,
3. Fikirler arasında geçiş yapabilmek,
4. Sentezlemek,
5. Karışık şeyleri kontrol etmek,
6. Değerlendirmek (Brown, 1984; akt. Sünbül, 2003).

Yaratıcılık, yaşama ve olaylara karşılık geliştirilmiş olan tutum ya da bakış açısı kadar, bir yetenekler örüntüsü şeklinde de algılanmaktadır. Bu yüzden yaratıcı olan, sentezleme, analitik düşünme ve pratiklik ile arasında dengeli olmak gerekir. Çünkü yalnızca sentezlemesi güçlü kişi, yeni görüşler üretir ama bunların farkına varmaz ya da onları satamaz. Yalnızca analitik yeteneği olan kişiye, diğerlerinin düşüncelerini eleştirir ama fikir yaratamaz. Yine, yalnızca pratikliği olan kişi, iyi satıcı olabilir, ama yaratıcı düşüncelerden ziyade değeri olmayan görüşleri veya ürünleri satmaktadır. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerine sentezleme, analitik ve pratik düşünmek arasında dengenin nasıl kurulacağını öğretmeli ve yaratıcılıkları cesaretlendirmeli ve geliştirmelidir (Saban, 2004:138).

2.7.4. Üst Biliş Düşünmek/Biliş Üstü Biliş (Metacognition)

İlk kez Flavell (1985) tarafından kullanılan üst biliş kavramı, kişinin algılamak, hatırlamak ve düşünürken olan zihinsel faaliyetlerinin fark etmesi ve kontrol etmesi şeklinde ifade edilmiştir (Hacker ve Dunlosky, 2003). Welton ve Mallan (1999), üst bilişsel düşünmeyi, öğrencinin bağımsız düşünceleri amacıyla kendisinin düşünme aşamalarını bilinçli şekilde kontrol etmeleri, yön vermeleri şeklinde tanımlar. Öğrenci düşünür iken, nasıl düşündüğünü de düşünmesi gerekir. Mesela, sorunu düşünürken öğrencilerin, “tüm yolları değerlendirmeliyim” kaygısında olması üst biliştir (Akt. Candan, 2005). King (1990), öğrencilerin kendi düşünme yöntemlerini izleme, kompleks karar verme, fikirler arasındaki

ilişkileri belirtme ne duyduğu ve ne okuduğunu eleştirel biçimde düşünmeyi düşünmüş olmaları gerektiğini belirtmektedir (Akt. Çetinkaya ve Erkin, 2002).

Üst bilişsel görüşe göre, içsel diyalog kendi öğrenmemizi izlemek önemlidir ve tecrübeli öğretimin esası olan ana kognitif yöntemdir (Moallem, 1997; akt. Yorulmaz, 2006). Sınıfın içerisinde düşüncelerin kontrolünü sağlamak, öğrencinin sınıfta olan konuları kontrol etmeleri ve başarılarına yönelik sorumlulukları almalarıdır. Bu şekilde disiplinize öğretmen kavramı neredeyse tamamen yok edilir. Öğrencilerin akademik gelişmelerinin daha iyi olması amacıyla kendilerini kontrol etmelerini geliştirmeleri ve canlı kalmayı öğrenmek gibi ihtiyaçları vardır (Doğanay ve Kara, 1995).

Drmrod'a (1990) göre üst bilişsel düşünme becerisine sahip olan öğrencinin şunları yapması beklenmektedir:

1. Öğrenebilme sürecini, zihnin ne çeşit öğrenme vazifelerinin olduğunu bilmek
2. Hangi öğrenme yöntemlerinin etki ettiğini, hangilerinin etki etmediğini bilmek,
3. Karşılaşılan vazife amacıyla başarılı olacak plan hazırlamak,
4. Öğrenme metotlarını etki edecek şekilde kullanmak,
5. Öğrenmeyi izleyebilme, bilginin farkında olmak,
6. Öncesinde depolanan bilginin geri çağırılması amacıyla kullanılan metotları bilmek.

Üst düzey düşünme esasında kognitif işlemlerin yüksek düzeylerinde olan düşünmeyi hedefler. Eğitim bu konunun hiyerarşik düzenini kayda değer haliyle Bloom'un sınıflandırmasında (uygulamak, bilgi, kavramak, analiz etmek, sentez etmek, değerlendirmek) açıklanır. Biliş ötesi düşünmek konusunda yeteneğe sahip bireylerin bilgi seviyesinden başlayıp düşünme aşamasını değerlendirmeye dek yükseltmesi beklenir.

2.8. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma (Reflection) kavramının tarihçesi ele alındığında, bu kavramın ilk kez Platon felsefesinde olan Sokratik sorgulama ve diyaloglar şeklinde ifade edildiği bilgisini elde etmekteyiz. Aristo ise, doğru davranışlar yapmak yerine doğruyu tartışan insanları eleştirerek, öğrenmede uygulamanın önemini vurgulamıştır (Haroutunian-Gordon, 1998; Özden, 2003).

Yansıtma kavramının kökenine baktığımızda karşılaşacağımız önemli isimlerden biri de John Dewey'dir. 20. yüzyılın başlarında Dewey eğitimde bütün insanların deneyimlerinden öğrenecekleri bir yaklaşım teklif etmiş ve hayatın kendisinin bir eğitim ve

gelişim olduğunu belirtmiş, eğitimin gerçek amacının gelişimi açık hale getirmek olduğunu ifade etmiştir. Toplumun ihtiyacının, öğrencilerin okullarda öğrenmiş oldukları hayata katmalarıdır. Dewey, inanç veya bilgiyi, ulaşmayı hedeflediği sonuçları destekleyici bilgilerin yapılarına etkili, tutarlı ve dikkat edecek şekilde düşünmektir. Dewey eylem üzerinde odaklanmaktadır ve eylemi yansıtmanın tamamlayıcısı olarak görmektedir. Yansıtıcı olan uygulayıcı, aktif ve kararlı olması dışında varsayımlarını ve uygulamalarını sorgulayıcı kişi de olmalıdır.

Ünver ise bunun kişinin öğretme veya öğrenme metodunu ve düzeyiyle alakalı olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıkartması, problemleri çözmek için gerekli düşünme aşamasıdır. (Ünver, 2003: 5).

2.8.1. Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma kavramı Schön (1983; 1987) tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Schön yansıtmanın, uygulayıcıların aslında neler yapmış olduklarını yakinen inceleyen d bir yaklaşım içerdiğini belirtmektedir. Yansıtma, eylemi sorgulamayı kapsamaktadır: Uygulamaların işe yaradı mı? Ne için işe yaradı? Ne için işe yaramadı? Başka neler yapılabilir? Bu doğrultuda ele alındığında yansıtma, uygulama üzerinde tekrar düşünmeyi ve yeniden çerçeveselendirmeyi içerir şeklinde ifade eder. Schön, Dewey'in düşüncelerini geliştirerek, uygulama hakkında yansıtma (reflection-on-action) ve uygulama içinde yansıtma (reflection-in-action) olarak iki çeşit şekli olduğu belirtilmektedir. Schön'e göre pek çok tecrübesi olan uygulayıcının esasen uygulama içerisinde yansıtma yapıp kendilerinin uygulamaları süresince bilgi almaktır. Uygulama ile ilgili yansıtmadaysa uygulayıcı edinmiş olduğu tecrübe ile ilgili daha uzun süre ve ayrıntılı yansıtma yapabilmektir. Yansıtma yapıp bunları değerlendirir ve sonuca varır. Özetle uygulayıcı kişiler iki yansıtma çeşidinde de kendilerinin uygulamaları ile ilgili sorgu yapmak gelecekte olacak uygulamalara yol gösterir. Uygulamada yansıtma çalışmalarını biçimlendirirken uygulamayla ilgili yansıtma yönelik yapılmış olan çalışmanın ardından uygulamayla ilgili bilinen şeylerin nasıl beklenilmeyen sonuçlara yol açabileceği uygulamaların değerlendirilmesi şeklinde yorumlamaktadır (Schön, 1983).

2.8.2. Spor Konusunda Yansıtıcı Düşünme Şekli

Kişilerin gelişimlerini sözselsel, sanatsal, sayısal, sosyal ile sportif yönden sağlıklı bir birey oluşmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri eğitim olarak öngörülmektedir.

Yolcu, (1991) eğitimin bütünselliğinde, kişiyi ve toplumu eğitmek için beden eğitimi ve sporun araç ve amaç olarak kullanılabilceğini dile getirmiştir. Spor ile beden eğitiminin varlığımızın özünü yani bedensel ayrıca ruhsal sağlıklarımızı direkt etkilemektedir. Bilinçsel açıdan disiplin sahibi, zihinsel olarak açık ayrıca uyanık olmamıza destek sağlar. Beden açısından değerlendirmek gerekirse beklenenden fazla kuvvet sahibi ve dayanıklı iş verimine ait üretkenliği daha fazla, becerikli, üretken olmamıza yardımcı olur. Toplum açısından değerlendirilecek olursa hüküm ve yasalarla uyumlu, aynı fikirde ya da zıt fikirlere saygılı, güzel ve doğru olanı destekleyen başarısızlık varsa sorgulayan bilinç sahibi toplum oluşturulmasını sağlar. Çocuğun içinde var olan saldırganlığın veya geçimsizliğin yok edilmesi veya yetişkinin günlük yaşamındaki monotonluktan kurtulması Beden Eğitimi ve Spor etkinlikleriyle gerçekleşir.

Ballard (2006), yansıtıcı düşünme araştırmalarında hali hazırda kullanılmaya devam eden günlük görüşme ile yazma yöntemlerinin öğretmek adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazanmaları konusunda yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Bu konuda araştırmalar yapmış olan Crawford, O'Reilly ile Luttrell, (2011) 6 beden eğitimi öğretmen adayı ile izlenimler, video incelemeleri ile yansıtıcı bloglar kullanarak yaptıkları bu şekilde tamamlanan, 12 haftalık araştırmada, yansıtıcı düşünme esasına dayanan beden eğitimi-spor müfredatının, öğretmen adaylarına analitik tepkiler kazandırma hususunda yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Kendilerinin ders işleyişlerinin kayıt altına alındığı video çekimlerini seyrederken öğrencileri ile olan etkileşimleri, öğrencilerin yönergelere nasıl tepki verdikleri ve öğrenciler üzerinde olan etkileri konusunda farklı bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Danışmanlar video kayıtlarını öğretmen adayları ile beraber izleyerek ders, öğretmen davranışları, öğrencilerin tepkileri ile ilişkili sorular sorup yansıtıcı düşünme gelişimlerini yönlendirmelerine yardım eder. Öğretmenlik yapmak için eğitim görmekte olan adaylar henüz rehberliklerinin aşamasında iken edindikleri yansıtma yeteneklerini meslek yaşantılarında eğitim vermekte oldukları öğrencileri için yeterli eğitim imkanları vermek hususunda kullanabilmektedirler.

Graham, Holt ile Parker, (2001)' e göre 'yansıtıcı düşünebilen öğretmenler kendilerine spesifik eğitim programı oluşturur ve oluşturduğu eğitim sistemini uygular.'

Eğitmenler için yansıtıcı düşünmeyi yapılması şart hale getiren konular 6 madde şeklinde sıralanabilir:

1. Eğitimlik değerleri; ideal şartları oluşturan bütün beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine beden eğitiminin mühimi yatının vurgulanması aynı zamanda onların bu konudaki yeteneklerini bir üst seviyeye taşıyacak programlar oluşturmasıdır.

2. Öğrenci sayısı beden eğitimi öğretmenin hakim olacağı ve gözlem yapmasını sağlayacak, geribildirimde bulunması konusunda engel teşkil etmeyecek şekilde bir sınıfta mevcut öğrenci sayısının olumsuz etkileri yansıtıcı düşünme şekliyle azaltılabilir

3. Ders sayılarına değinmek gerekirse; beden eğitimi öğretmenleri haftalık mevcut ders saati sayısına göre eğitim içeriğinden maksimum seviyede yararlanabilme üzerinde durulmalıdır. Bununla beraber beden eğitimi eğitimcileri farklı branşlardaki öğretmenler ile öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle iş birliği içerisinde olmalıdır. Bu sayede programlarını interdisipliner bir bakış şekliyle oluşturmaları gerekmektedir.

4. Var olan imkanlar; beden eğitimi eğitimcileri spor salonu bulunmayan, çocuk başına tek topun yerine sınıf başına tek topun düştüğü bir okulda eğitim verebilir, bunun sonucu olarak imkanlar çerçevesinde hayal güçlerinin kullanılarak öğrenciler için eğlence sağlayan, ilgi çeken faaliyetler planlamalıdır. Çeşitli okul ve sınıf ortamının değişik öğretim yeteneği kazandıracığı unutulmaması gerektir. Eğitimciler materyal tasarımı dersinde birtakım gereçlerden (kâğıtlar, plastikler, atık malzemeler vb.) üretmiş oldukları gereçleri eğitimlik pratiklerinde işletilebilmektedir.

5. Disiplin; bir sınıfta buluna öğrencilerin efektif şekilde idare edilmesi mühim öğretmenlik yeteneklerindedir. Eğitimler öğrencilerinin eğitim görmeleri için yeterli atmosferi oluşturmalı ve bunun devamlılığını sağlamalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri amacıyla elverişli ortamı yaratmalı ve bunun devamlılığını sağlaması gerekir.

6. Okul şartları; okulun olduğu bulunduğu sosyoekonomik çevreyle birlikte etkilenebilen, devam eden organizma olarak gösterilebilir. Okul iyi bir eğitimi sağlamak adına şartları nasıl olursa olsun öğrencilerinin kendilerini geliştirmesi için mesleklerine odaklanan ve kendilerini bu konuya adayan eğitimcilere gereksinim duymaktadır biçiminde yorumlamışlardır.

2.8.3. Bir Model Biçimi Olarak Yansıtıcı Düşünme

Larrivee, (2000, 296) yansıtıcı düşünme şeklini yürüten kişi için pratikte şart olan prosedürlerin her birinin verilmiş olduğu hazır birer reçete olmadığından bahsederken,

bireylerin yalnızca yansıtıcı düşünme pratiğine yeteri kadar zaman ayrılması, sürekliliği devam eden problem çözme sürecinde olması ile hali hazırda var olan durumu sorgulaması ana hedef olarak, bireysel keşfetme süreci ile uygulama yöntemleri ile ilerleyebileceğinden bahsedilmiştir.

Adler, (2004, 53) fikrine göreyse ‘öğretici istenen diğer davranışları da yansıtıcı düşünüp bunu fark ettirip kendinin rol model olmasını sağlamaktır.’ Wilson ve Jan, (1993, 52) öğrencilerin yansıtıcı düşünebilmeyi geliştirmek amacıyla gerçekleştirebileceği etkinliklerden bahsetmek gerekirse;

- Yeni fikirler meydana getirmek
- Problem çözmek
- Öncelik belirlemek
- Yansıtıcı ile üst biliş becerilerini denemek ve ileri seviyeye taşımak
- Fikirleri, tutumları ile duyguları araştırmak, incelemek, tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek

- Kendisine güvenmek
- Görsel yol aracılığıyla öğrenmek
- İhtiyaçları değerlendirmek
- Amaçları tespit etmek amacıyla planlama yapmak
- Çalışmak aynı zamanda örgütlenme yeteneklerine sahip olmak””””

“Yansıtıcı düşünmenin ilerletilmesinde ayrıca öğrenme platformlarına destek olmadan farklı etkinlikler kullanıma sunulmaktadır. Wilson ile Jan (1993, 52) yansıtıcı düşünmeyi bir üst seviyeye taşımak amacıyla aşağıda belirtilen araçlardan faydalanılabileceğinden bahsetmiştir:

- Öğrenme Gündelikleri
- Kavrama Haritaları
- Sorular sorabilmek
- Kendisini Sorgulamak
- Anlaşmalı Öğrenmek
- Kendi kendisini Değerlendirmek

2.9. Yansıtıcı Düşünmeyle Diğer Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünmeyle bireyler yaratıcı düşünmeye yönlenebilir. Eleştirel düşünme yeteneklerine örgütlenmek, sebep bulmak, varsayım geliştirmek ve yordama yeteneği, yansıtıcı düşünmenin soru sormak ve değerlendirmek kabiliyetlerinin içinde yer almaktadır (Wilson ve Jan, 1993; akt. Ünver, 2003). Özetle birey eleştirel düşünür iken o anda yansıtıcı da düşünmektedir. Yansıtıcı düşünmeyle biliş ötesi düşünmenin arasında sıkı ilişki bulunur. Biliş ötesi, kişinin düşünmesini ayırt edebilmesi ve süreci denetleyebilmesidir (Fogarty, 1995).

Yansıtıcı düşünmede kişi kendisinin düşünme ve öğrenme biçimlerini düşünmektedir. Bununla birlikte, yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme geçmişte olan yaşantılar ile ilişki kurabilir, öğrenilmiş olan bilgiyle ilgili soru sorabilmeyi ve öğrenme aşamasında kendisine soru sorabilmesi gerektirmektedir. Norton (1994), yaratıcı düşünmeyle yansıtıcı düşünme arasında yapıcı bir bağlantı olduğunu benimsemiş, yansıtıcı düşünmede Dewey'in belirlediği evrelerle yaratıcı düşünmede olan evrelerinde benzerlik saptadığını belirtmiştir (Akt. Yorulmaz, 2006).

2.10. Yansıtıcı Düşünmede Başlıca Teorisyenler

2.10.1. John Dewey (1859–1952)

Bandura, (1986) 'Bireyler sahip oldukları tecrübeleri analiz ederek elde ettikleri sonuçlarla düşüncelerinin yeterli olup olmadığı konusunda farklı görüşlere sahip olabilirler. Deneyimledikleri görüşler, kişinin farklı bir işi yeterli seviyede yapmada ne kadar yeterli ve beceriye sahip olacağını yansıtan fikirleri içeriği oluşturmaktadır.' şeklinde bir düşünceye sahiptir.

Burada bireyin kendini ve etkileşim içinde olduğu alanı sorgulayabilmesi, sağlıklı bir öğrenme olup olmadığını test etmesi amacıyla önem taşır. Sorgulama ile birey neyi ne kadar bilip bilmediğinin farkına vararak eksiklerinin saptanmasını sağlar.

Yansıtma bir sonucu kapsamakta olup önce olan eylem ile ilişkili, sonra olacak eylemi de belirleyici olan döngü şeklinde devam etmekte olan süreçtir. Yansıtıcı düşünen kişiler problemleri tespit ederek olabilecek çözümleri, eylemleri, problemi çözme aşamasını özenli biçimde tasarlayıp düşünmektedirler.

Dewey (1998)'in ise bu dönemi tanımlama şekli ise;

*Zihnin ihtimal dahilinde olan çözümlere odaklanmasını sağlayan tavsiyeler.

*Bir sorunun ortadan kaldırılması adına hissedilen zorluğun veya belirsizlik durumunun tecrübe edinilerek mantığa uyumlu bir hale getirmek, cevabını ortaya koymak gerektiğini savunan bir sorudur.

*Düşüncelere önderlik etmesi amacıyla bir önerinin başkasından sonra kullanılması veya bir gözlemi başlatması, yönlendirmesi ve gerekli materyallerin toplanabilmesi amacıyla yapılmakta olan uygulamalardır.

*Düşüncenin veya varsayımların ayrıntılı detaylandırılması gerekir.

*Hipotezin belirlenen veya hayal gücüne dayanan eylem ile denenmesi gerekir.

Dewey (1998) anlamlı gözlemi savunusu bulunmaktadır. Gözlem bilinmeyen etmeni kontrol altında tutmayla alakalı aktif ve planlanan bir süreç olarak yorumlamıştır. Gözlemler anlık ve geçmiş dönem hakkında bir bağ kurmaktadır. Problemin olağan halini tanımlayarak tecrübe ile daha önce var olan öğrenimleri arasında bağ oluşturmayı desteklemektedir. Gözlemleri varsayımsal değer test edilmesiyle katkı sağlamaktadır. Tecrübe, teori ve fikirlerin alt yapısında birbirinden farklı hallerden oluşan gözlemlerin sonucunu oluşturmaktadır ifadesini desteklemektedir. Wilson ile Jan (1993, 76–77) da öğrenciler açısından içinde yansıtıcı ve üst bilişi de kapsayan kendi kendisini sorgulamayla alakalı sorulara değinmek gerekirse:

Yönlendirmeyle alakalı sorgulama

*Tercih ettiğim konu nedir?

*Bu konunun içeriği nedir?

*Bu konu ile alakalı ilgili neleri biliyorum?

*Bu konu ile alakalı başka neleri öğrenmem gereklidir?

Gereksinimleri ve Yaklaşımları Ortaya Çıkarma

*Bu görevi tamamlamak adına gereksinim olan nedir?

*Öncelikle ne yapmam gerekiyor?

*Öğrenmem için gereken süre ne kadar?

*Kullanacağım kaynaklar nelerdir?

*İhtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağım?

*Ulaştığım bilgiyi kaydetme şeklim nedir?

*Elde ettiğim bilgiyi sunma şeklim nedir?

*Birtakım sorulara cevap bulamadığımda nasıl bir yol izleyeceğim?

Süreç takibi

*Düşüncelerim ne yönde değişti?

- *Amaca yönelik sistemli olarak çalışabiliyor muyum?
- *Neler yaptığımı anlıyor muyum?
- *Bir sonraki adımda ne yapmam gerekli?
- *İhtiyaç duyduğumda bütün bilgilere sahip oldum mu?
- *Soruları anlayabildim mi?
- *Süreçleri anlayabildim mi?

Sorgulama stratejisi ile birey öğrenme durumunu izler, bilgiyi nasıl kullandığını farkeder, hedefine ne düzeyde ulaşabildiğini görür, hatalarını düzeltir ve doğru yönlerini geliştirebilme imkanı olur.

2.10.2. Donald A. Schön ile Modeli

Eylem konusunda yansıtma (reflection-on-action):

Schön, (1987)'ün fikrine göre eylem konusunda yansıtma (reflection-on-action) beklenmeyen eyleme normal rutinde seyreden eylem şeklimizin katkıda bulunma şeklimizi keşfedebilmek için yaptıklarımıza geri dönüş yaparak düşünmek şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu gerçeğin ortaya çıkmasıyla sessizce uygulamaya konulabilir veya Hannah Arendtun (1971) “dur ve düşün mantığını” uygulayarak işin oera yerinde beklenerek gerçekleştirilir. Schöne (1983) fikrine göre, uygulayanlar bir karar altında yer alan açık şekilde vurgulanmayan normlar ile değerler ya da davranış modeli içerisinde saklanmış teori ile stratejilerin üstünde yansıtma gerçekleştirilebilir. Problemi çözmek için şekillendirme yolunda veya beklenenden fazla bir kurumsal hal içerisinde edindiği rol üstünde belirli bir eylemin kalıbını benimsemesine sebep olan durumla ilgili hislerin üstünde yansıtma bulunulabilir. Uygulayıcılar olarak uygulamada yer alan bilgiler üstünde yansıtma gerçekleştirirler. Kimi zaman, bir işlem sonrası göreceli sakinliği içerisinde, üstlenmiş oldukları proje, yaşamış oldukları hal için düşünürler böylece durumu değerlendirme şekillerini araştırmaktadırlar. Bunu faydasız bir düşünme şeklinde veya kendilerini gelecekteki durumlara hazırlıklı hale gelmek amacıyla bilinçli bir gayret şeklinde yaparlar.

Eylem sırasında yansıtma (reflect-in-action):

Schön (1983)i eylem sırasında yansıtma olur da sağduyu otonom olarak eylem oluşturma değerini kabullenirse yapılan şeylerle ilgili düşündüğümüzü de kabullenir. Ayakları üzerinde düşünmek, yaparak öğrenmek gibi anlatımlar yalnızca bir şey yapma hususunda düşünüleni değil aynı anda bir şeyi yapması ile ilgili düşünme gerçekleştireceğimizi vurgular. Bu dönemin en tuhaf örnekleri performansın orta kısmında

gerçekleştirmektedir. Eylem esnasında yansıtmanın bütün bu süreci uygulamacıların belirsizlikler, dengesizlikler, eşsizlikler ile değer çatışmalarıyla uygulayıcıların çözüm üretme sürecinin ortasında yer almaktadır.

Eylem esnasında gerçekleştirilen yansıtmayı farklı şekillerden ayırt eden, eylem için olan acil haldir. Eylem sırasında bilinen bir parçanın tekrardan ortaya konulması o sırada deneyime mevcut olan halde ve gelecek dönemde olan benzeri durumlar karşılığında neler yapılabileceğini etkileyecek olan düşünmeye sebep olmaktadır.

Eylem açısından yansıtma (reflection-for-action):

Schön, (1983) ‘Geçmiş dönemde gerçekleştirilmiş olan eylem sırasında yansıtma dolaylı yoldan geleceğe dair eylemlerimizi şekillendirebilir. Bir kişi eylem sırasında yansıtma yaptığında, bu birey pratik bağlamında bir araştırmacı olmaktadır. Yine bahsedilen bu birey kuram ile tekniklerin kategorizasyonuna bağımlı değildir, farklı olarak özgün bir teorem oluşturmaktadır. Schönün yansıtıcı düşünme ile alakalı yapmış olduğu sınıflaması aşağıda belirtilen şekilde özetlenebilir:

Bir kişinin belirlenen bir eylemi gerçekleştirmesi ile geriye dönük yapmış olduğu eylemin üstünde dikkatli ve sistematik şekilde düşünerek bütün yönleri ile değerlendiriyor ise eylem konusunda yansıtma (reflection-on-action)yı farklı eylemi gerçekleştirirken beklenmeyen biçimde ani olarak yansıtma yapıp o anda sorunu çözüyorsa eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) yapar. Eylem konusunda yansıtma ve eylem içinde yansıtma süreci sırasında deneyimlerin sonucuysa bireyin gelecekte olacak fikir ve hareketleri şekillenmektedir. Bu biçimde eylem adına yansıtma yapmaktadır.

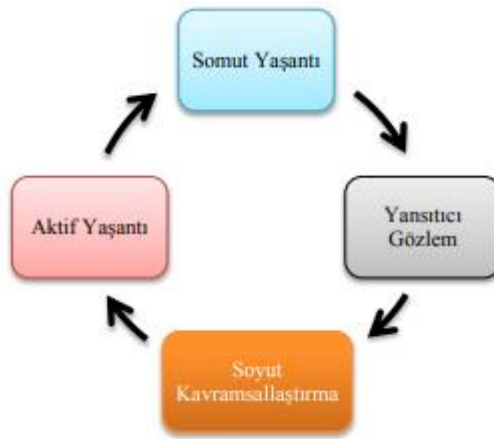
Schön (1987) eylem içinde yansıtma ile eylem üstüne yansıtma dışında “eylemi bilmek” kavramını da ileri sürmüştür. Bu ‘eğitimcinin gün içerisinde karşılaşmak halinde olduğu benzeri hallere, var olan durumun gerçekten ne olduğuna dair bilgi sahibi olmadan klasik eylemler dizisi işe tepki vermesi olarak ifade edilebilir.’ Beklenmeyen şekilde meydana gelen sorunlar pratiklerin önüne engel olur ve olumsuz etkileşmesine sebebiyet verir. Bu durumla karşı karşıya gelen eğitimci, mevcut hale uyum sağlayan tepkisini yansıtma yaparak gösterebilir.

Araştırmalarında Schön (1983, 1987), yansıtıcı düşünme ile ilişkili Dewey’e benzer şekilde problem çözümüne yönelik, sorgulama kavramlarını uygulamaya çalışmıştır. Diğerlerinden atoran özelliği ve yansıtıcı düşünme kavramına kattığıysa anlama şeklinin temeline “eylemde yansıtma” ile “eylem üzerine yansıtma” anlatımlarını getirmesi olarak gösterilebilir. Schön tarafından getirilen bu adlandırmanın eğitimci yetiştirmek adına kullanılan programlar için ve mesleki yeterliliğe ulaşmak adına oldukça önemlidir.

2.10.3. Kolb'un Yansıtıcı Düşünme Şekli

Kolb'un görüşü yansıtmayı kişinin öğrenim hayatından dersler çıkarması ve gelecekte olacak hayatına ya da işlere yönlendirecek anlamlarla yapılandırmasıdır (Ersözlü, 2008, 40). Kolb esasında Dewey ve Piaget'den etkilenmiş. Deneysel öğrenme (experiential Learning) teorisini geliştirmiş olan Kolb; burada bilgilerin oluşabilmesini tecrübeler bağlar. Kolb (1984)'e göre kişiler sürekli benzer biçimde öğrenmez. Bu süre içerisinde olup 4 aşamadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23). Kolb'un bununla ilgili önemli yapıtı (1984) "Deneysel Öğrenme" isimli çalışmadır (Ersözlü, 2008, 42).

Kolb (1984, 30) başka öğrenim teorileri geliştirmeyi istememiş, deneysel öğrenme teorisine tecrübe, algılamak, kognitif ve davranışlarının sentezlendiği bir yaklaşımı savunmuştur. Öğrenen kişilerin etkili olmaları için 4 becerilerinin olması gerektiğini söylemiştir. Bunlar şekil 1'de anlatıldığı haliyle: Somut Yaşantı Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı yetenekleridir. Dört becerisi olan kişiler, yeni öğrenim hayatlarında peşin karar vermeden açık olurlar, hayatlarını pek çok fikir yönünden gözler ve bununla ilgili yansıtma yaparlar, mantığı olan teorilerle gözlemlediklerini sentezleyen kavramlar oluştururlar ve bunları karar vermek ve sorun çözmek için kullanırlar (Miettinen, 2000, 60, Akt; Ersözlü, 2008, 42).



Şekil 2.1. Kolb'un deneysel öğrenme modeli

Kolb'a (1984) göre bireyin hatasından sonra o hatayla ilgili düşünmesi gereklidir, bundan dolayı teoriye "deneyip yanlış yapıp öğrenmek" de denmektedir "(Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23)."

2.10.4. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli

Yansıtma Öncesi: İkilem, kriz, kargaşa, gerginlik veya sorunu kapsar. Yani problemin anlaşıldığı yerdir. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesinin gerekli olduğunu far keder.

Yansıtma: Bilişte belli amaç için sıralı şekilde düşünmek aşamasını önermektedir.

a) Bir problemin fark edilmesinin ardından gözden geçirilmeli ve ayrıntılar incelenmelidir.

b) Gözlemlerin yapıldığı zamanlarda problemin ve olabilecek çözümlerin neler olabileceği ile ilgili fikirler ve öneriler de düşünülür.

c) Problemin ne olduğu somut haliyle tanımlanmalıdır.

d) Problem tespit edilince çözümler de bulunur.

e) En uygun çözüme karar verilmesinin ardından onu destekleyebilecek materyaller düzenlenmelidir.

f) Mantıklı olan çözüm yolunun geçerlilik ve güvenilirliğini denemelidir.

g) Farklı nedenler yüzünden çözümün başarılı olamayacağı düşünülerek C,D,E,F'ye geri dönmeli ve farklı çözümler bulunmalıdır.

h) Problemi çözebilen bireye çözüm aşamasında ödül verilmelidir.

i) Sorun ve çözüm çoğunlukla birbiriyle ilişkilidir. Çözüm yoluna karar vermeden ve uygulamaya geçilmeden evvel durumun tarihi açıdan ilişkisi de değerlendirilmelidir. Öneriler, devamlı şekilde soruları çözebilen bireyin yaşantısına dayanmaktadır.

j) Çözüm geçmiş dönemden gelecek döneme aktarılmalıdır.

III) Yansıtma Sonrası: Problem çözüldüğünde haz ve durumdan hoşlanma yaşanmaktadır. Bu esnada kognitif ve duyuşal açıdan denge kurulmuş olur.

Bu modelden yansıtıcı düşünmenin bir sorun çözme yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir araştırma sürecidir (Akt. Ünver, 2003: 4).

2.10.5. Max Van Manen Modeli

Teknik, uygulama ve eleştirel olacak şekilde 3 yansıtma alanını tanımlamıştır. Teknik açıdan yansıtma öğretmen belirli amaca amacıyla pedagoji bilgilerle bazı uygulamalar yapmaktadır. Öğretmen, programın hedeflerini değerleri sorgulamadan gerçekleştirmeye uğraşır. Bu modelde yalnızca eğitim açısından bilgi ve belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak amacıyla gereken prensiplere odaklanması gerekir (Van Manen, 1977).

İkinci süreç ise uygulamada yansıtma, yorumlara dayanan değer yargılarına ulaşılmaktadır (Van Manen, 1977). Bu aşamada öğretmen, hedeflere ve davranışlara ulaşılma durumunu, ulaşıldı ise nasıl yapıldığını veya ulaşılmadı ise niçin ulaşamadığını anlamak amacıyla öğrencilerinin davranışlarını çözümler. Eğitimciler sadece tek davranışı tanımlamakla kalmaz ölçülen davranışları öznel algılamalara dayandırarak yorum yaparlar (Pultorak, 1993; akt. Ünver, 2003).

Yansıtmanın maksimum düzeyi olan eleştirel alanda yansıtmadaysa uygulamanın etik değerler ile bağlantısı kurulur. Uygulayıcı, hedeflere ulaşmak için hedeflerin değeri ile ilgilenir (Van Manen, 1977). Eleştirel yansıtma, daha derin öğretim anlayışını harekete geçirebilir. Aynı zamanda onların nasıl ve niçin bu şekilde oldukları ile ilgili bilgilendirilen öğretmenler, profesyonel gelişme aşamalarını ve eğitimlerin hangi yönlerinin değişmeye ihtiyacı olduğunu değerlendirebilirler. Eleştirel yansıtma, öğretmenlerin kendilerini daha emin hissetmelerini sağlar (Arslantaş, 2003).

2.10.6. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (Sparks-Langer ve diğerleri)

Sparks- Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990) da Van Manen (1977) ve Gagne'nin (1968) görüşlerinden yola çıkarak, yedi basamaktan oluşan, dil ve düşünme üzerine odaklanan "Yansıtıcı Pedagojik Düşünme" isminde bir model geliştirmişlerdir. Bu model üç varsayıma dayanmaktadır: 1) Araştırmacılar bireyin yansıtıcı düşünme kapasitesini, o birey düşüncelerini sözcüklere dökebildiği takdirde ölçebilirler, 2) Prensipleri olan bir düşünme tarzı bireylere iki veya daha çok sayıda kavram arasında olan bağlantıyı görme fırsatı verir ki bu düşünme tek bir kavrama dayanan düşünmeden daha karmaşıktır, 3) Eğitim bilimine ait dil, daha açık olması ve karmaşık mesajları iletme gücüne sahip olması açısından deneyimsiz bir insanın eğitimsel durumlarını açıklamada kullandığı dilden daha üstündür (Winitsky, 1995; akt. Burgess). Bu model, öğretmen adaylarının kavramsal bilgi ile deneyimlerinden elde ettikleri çıkarımları birleştirerek bu ilke ve kavramları kendi yansıtmalarında kullanabileceklerini iddia etmektedir. Yansıtıcı Pedagojik Model şu aşamaları kapsamaktadır:

- 1) Betimleyici olamayan dil,
- 2) Yalın, acemi şekilde tanımlamak,
- 3) Olayları uygun kavramlar ile sınıflandırma,
- 4) Gelenek ya da kişisel tercihler doğrultusunda açıklama yapıp neden göstermek,
- 5) İlke ya da kuramla açıklama yaparak gerekçe göstermek,

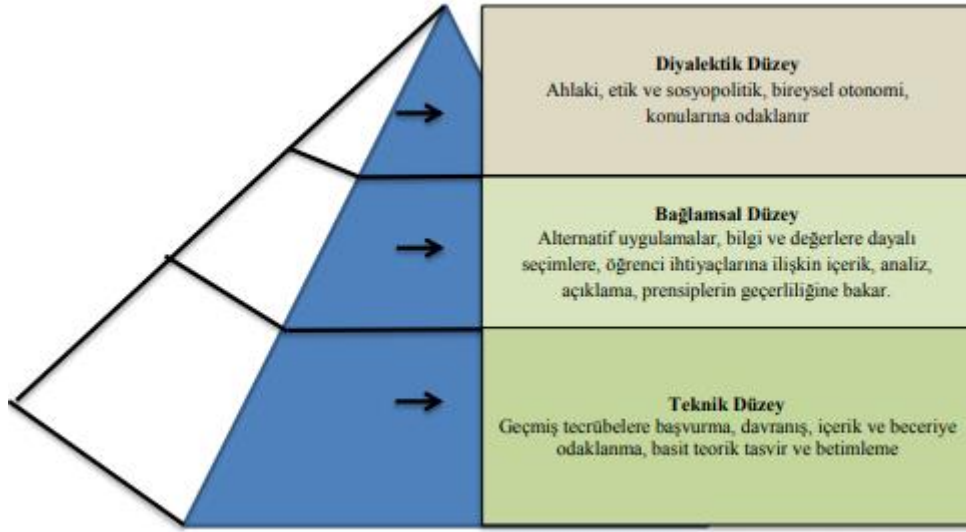
- 6) İlke ya da kuramla birlikte çevresel etkileri de göz önünde bulundurarak açıklama,
- 7) Ahlaki ve politik konulara dayanarak açıklama.

2.10.7. Eleştirel Yansıtma Modeli

Van Manen'in yansıtma ile ilgili görüşleri yansıtma seviyesinin belirlenmesi için farklı modellerin gelişmesine öncüdür. Zeichener ve Liston'ca (1987) geliştirilmiş olan "Eleştirel Yansıtma Modeli", 4 kısımdan oluşur. 1. kısım "olgusal söylem", minimum seviyedeki yansıtma olup öğretme durumunda ne olduğu, olacağına ağırlık verir. "Öngörülü söylem" denilen 2. kısım, tecrübenin değerlendirmesine yönelik olup ne yapılmak istendiği veya neyin başarılı olduğuna yoğunlaşır. 3. kısım "ispatlayıcı söylem", eylemin açıklaması yapıp gerekçeler anlatılır. "Eleştirel söylem" aşaması olan yansıtmanın en üst seviyesini gösteren aşamada da program ve öğretim etkinliklerinin değerleri ve varsayımları sorgulanır. Bu aşamada, eylemlerin doğruluğu ve yerindeligi ölçülür (Akt. Erginel, 2006).

2.10.8. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli

Yansıtıcı düşünmenin birinci basamağı problem ile karşılaşmaktır. İkinci adım ise problemin sınırlarını çizmek veya yeniden belirlemek amacıyla probleme geri çekilip 3. Bireyin gözü ile bakabilme becerisidir. Yansıtıcı uygulamacı rutinde karşılaşılmayan soruna çözümlerin araştırılmasının ardından veya benzer deneyimler aracılığıyla mantık yürütme esasında olabilecek çözümler geliştirmesiyle tahmin yapıp olası çözümler geliştirilmektedir. Bunlar daha sonra olacak gözlem ve değerlendirmelerle sistematik şekilde denenir ve gerek görülürse müdahalenin başarı düzeyiyle ilişkili hükümler verilmektedir (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 24). Taggart ve Wilson, Van Mannen'nin geliştirmiş olduğu yansıtıcı düşünce seviyesini esas alıp Şekil 2' deki "Yansıtıcı Düşünme Piramidi" oluşturulmuştur. (2005, 3, Akt; Dalgıç, 2011, 24)



Şekil 2.2. Yansıtıcı düşünme piramidi

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

Şekil 2’deki yansıtıcı bunun en üstünde diyalektik, ortasında bağlamsal ve en altındaysa teknik düzey bulunur.

- Diyalektik Düzey: Ahlak, etik, sosyo-politik, kişisel otonomi hususlarına bakar,
- Bağlamsal Düzey: Etkinlikler, bilgilere ve değerlere dayanan seçimler, öğrenci ihtiyaçları ile ilgili içerik, inceleme ve prensiplerin geçerli olup olmadığına odaklanır,
- Teknik Düzey: Geçmişine dayanıp başvurmak, hareket, içerik ve yeteneğe odaklanmak, yalın teorik açıklama ve amaçlara ulaşmak için öğretmenin yeterliliğine dayanmaktadır.

2.11. Yansıtma Alanları

Teknik, uygulama ve eleştirel açıdan yansıtma olacak şekilde 3 tür yansıtma alanı bulunur. Yansıtma alanları teknikten eleştirel yansıtmaya gidecek şekilde genişler.

Yansıtıcı düşünmede uzmanlaşabilmek amacıyla kuram ve uygulama için bilgilerin artırılması gerekir (Ünver, 2011, 139).

Teknik Alanda Yansıtma: Eğitim sisteminde rutinde yer almayan problemler ile karşılaşıldığında sorunları çözmek için modeller oluşturamadıklarından dolayı (Taggart ve Wilson, 1998) çoğunlukla meslek hayatına yeni başlamış öğretmenlerin tercih ettikleri

yansıtma (Ünver, 2003, 7). Taggart ve Wilson'a (2005, 5) göre adaylara; davranış ve öğretimin programlarının çözümlenmesi için yapılacaklar ile çalışmaların anlamına karar vermek açısından desteklemelidir. Belirli aralıklar ile yapılması planlanan toplantılar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının yetkinliğini artırır. Bu çeşit yansıtma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim ile ilişkili sorunlar ile karşı karşıya kaldıklarında problemi nasıl çözeceklerini göstermek için yeteri kadar tecrübelerinin olmadığını ilk önce kullanmış oldukları yansıtma çeşididir şeklinde ifade etmiştir (Taggart ve Wilson, 1998; Akt: Ünver, 2003, 7).

Bu alandaki yansıtma yapan öğretmenlerin, daha üst düzeyde yansıtma yapması amacıyla gerçekliği olan eylemlere dahil etmek, gözlem yaptırıp öğrenmelerini arttırmak gerekir (Karadağ, 2010, 34).

Teknik açıdan yansıtmayı yapar iken, çözümleri anlamlı etkinlikler ile test etmek ve uygulayabilmek gereklidir. Bu nedenle bu seviyede düşünebilen bireylere sorular ile ilgili belirlemiş olduğu çözüm yollarını gerçek ortamlarda test etme imkanı sunmalıdır (Ünver, 2014, 139). Bu alandaki düşünülen öğretmen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle amaçlananların alakasını sade ama kuramsal şeklinde tanımlar. Problemi çözebilmek amacıyla çözümlerin geçerli olup olmadığını denemek amacıyla gözlemde bulunmak ve bilgilerini kullanmak zorundadır (Ünver, 2003, 8). Öğretmenlerin bu alanda düşüncelerini anlatan günlüklerinin örnekleri şöyledir;

Değerlendirmek için onlardan şiirler yazmalarını isteyince önce yazmayı istemediler. Harika şiirler istemediğimi söyleyince tümü yazdı ve her birini okudum. Okur iken güldük ve eğlendik. Şiirlerde o gün anlattığım konuyu anladıklarını fark ettim (Ünver, 2003, 8).

Omurilik yapısını anlatır iken asmış olduğum uyarıcı pano başarılı oldu. Onların görsel olarak konuları daha iyi anlamalarına neden oldu... biçiminde not alan bir öğretmen, bir metodu deneyip uygulanmış ve yapıcı geri dönüş alınmıştır (Ünver, 2003, 8).

Öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler de bu alanda yansıtıcı düşünmek için yardım sağlamaktadır (Ünver, 2014, 139).

Uygulama Alanında Yansıtma: Bu alandaki yansıtmayı gerçekleştiren öğretmen, amaçlara ulaşmış ulaşmadığını, ne için ulaşıldığı ya da neden ulaşılmadığıyla ilişkili düşünmektedir. Öğretmenler yalnızca bir davranışı tanımlamakla kalmaz, ölçtükleri davranışları aynı anda kendilerinin algılama durumlarına göre yorumda bulunma şekline de gitmektedirler (Pultorak, 1993; Akt: Ünver, 2003, 10). Bu yansıtma alanı eğitimsel değerler ile tutar gösteren sonuçları tanımlayabilir (Wakefield, 1996, Akt; Ünver, 2003, 9). Amaçların gerçekleştirilebilirliğini nedenleriyle sorgulandığında öğretim uygulamaları ile

ilişkili karşılaşılmış olan farklı problemlerin çözülmesinin hedeflendiği bir çeşittir. Teknik alanda olan yansıtmadan farklı olarak öğretmene yönelik metotlar kesin bir dile ile belirtilmemiş, tartışmaya açıktır. Öğretmen bu şekli kullanırken, gerçekleşen ö faaliyetlerinin hedeflere ulaşabilme düzeyleri ve sonuçlar ile ilgili yorum yapılabilecek değer yargılarına ulaşmaktadır (Van Manen, 1977). Uygulama alanı düzeyinde olan yansıtıcı düşünmenin temeli, öğretmenin amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullanmış olduğu metot ve yollarının değerlendirmesi olarak söylenebilir (Karadağ, 2010, 34).

Bu alandaki yansıtma düşüncesini gerçekleştirmek amacıyla öğretmenin kuram ve uygulama için bilgi dağarcığında artma gerekmektedir (Ünver, 2003, 9). Bu aşamada karşılaşılabilen problemler öğretmenlerin uygulayacakları ile ilgili yansıtma yapabilmelerini ve bunun sonucunda uyguladıkları teoriyle pratiği harmanlayıp rutinler ve prensipler elde etmelerini ve yetkinleşmelerine de katkı sağlamaktadır (Taggart ve Wilson, 2005,4). Örnek olarak:

Bu alandaki öğretmenlerin meslektaşları ile kuram ve uygulama alanlarında tartışmaları ve yansıtmaları ile ilgili soruların sorulması da etkilidir (Ünver, 2014, 140).

Eleştirel Alanda Yansıtma: Öğretmen karar verebilmek ve değişikliğin nedenini belirleyebilmek amacıyla eğitim tecrübelerini analiz ederek bunların nasıl ve niçin böyle olmuş olabileceği ile ilgili cevaplar arayışı içindedir. İyi bilgilendirilen öğretmenler, buldukları cevaplarla gelişim aşamalarını ve eğitimlerinden hangilerinin ne yönde değişim yapılması ile ilgili çıkarımlar da bulunmasını sağlar (Ceyhan, 2014, 17).

Yansıtmanın en çok düzeyi eleştirel alanda, öğretmen uygulamaları esnasında karşılaşılabildiği etik ve ahlak açısından değerleri sorgulamaktadır. Bu şekli kullanan birey sosyal, politik ve kültür açısından da önemseyerek hedeflerine ulaşabilirken ahlak ve etik değerlerini de dikkate alırlar (Van Manen, 1977, Akt; Hatton ve Smith, 1995).

Eleştirel alandaki yansıtma maksimal düzeydeki yansıtma çeşididir. Burada önemli olan kelimelerin değerli olmasıdır. Bu türde, değerlilik açısından sosyal durumların şartlarına dikkat edilir. Hâkimiyet, kuruluşun ve otoritenin baskılarını eleştirilmektedir. Sosyal ve politik açıdan, ahlaki ve etik değerlerin de dikkate alınmasına yardım eder (Korthagen ve diğerleri, 2001, 55, Akt; Ergüven, 2011, 22). Bu türde eğitim; eşit olmak, özgür olmak, dikkatli, adaletli olmak gibi özelliklerin ve sosyal durumların temelini oluşturmuş olduğu bir düzen üzerine oturtturulur (Taggart ve Wilson, 2005, 4-5; Akt: Karadağ, 2010, 18). Aşağıda verilen örnek eleştirel yansıtma seviyesindeki öğretmenin günlük defterinden alıntılanmıştır:

Uygulama kısmında biraz problemlerle karşılaşıyorum. Bunlar öğrencilerimden kaynaklanmakta. Çok samimi öğretmen izlenimi bırakmaya uğraşsam da onlar ile bütünlük sağlayamıyorum. Beni öğretmen gibi görmediklerini düşünüyorum. Ciddiyetsiz davranışlar, alay edilmeler karşısında ders anlatma isteğim azalıyor. Fakat bunlarla çalışabilmek mesleğimle ilgili güzel çıkarımlar sağlayacağını düşünüyorum (Ünver, 2003, 11).

2.12. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları

Düşünme ders niteliğinde gösterildiği programlarda “düşünme üzerine düşünme” baz alınır. Bunlar, öğrencilerin düşünme stratejilerini anlayabilmelerini, nerede, ne için, hangi stratejilerin kullanılabilceğini öğretebilmeyi amaçlar (De Bono, 1976; akt. Özden, 2004). Sorun çözmeyi anlayabilmek için sıklıkla kullanılmakta olan düşünme yeteneklerini geliştirmek için etkili bir metodudur. Sorun nasıl çözeceğini öğretme aşamasında öğrenciler var olan gereksinim olan bilgileri; eylemler için plan hazırlamayı, eylemi gerçekleştirme safhasında kendisini izlemeyi; gerekirse geriye dönerek eylem planını düzeltmek ve sonucunu da yorumlamayı öğretmektedir. Burada amaç, sorunu çözmekten ziyade sorunun çözülme kısmını anlayabilmektir.

Sokrates’in öğrencilerinin ne bildiğini ortaya çıkarmada kullandığı yöntem, düşünmenin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ilki olarak kabul görmektedir. Bu metoda öğrenciye cevap değil soru verilir. Sorulmuş olan soruların cevabıysa farklı soru ile verilmektedir. Düşünmenin geliştirilmesi konusunda ilgilenenlerin çoğunluğu bu gelişimin zorlu bir süreç oluşunda birleşmektedirler. Yine de bilinçli bir şekilde düşünmenin geliştirilmesi okulların amacı olarak görülmektedir (Perkins, 1986: 41). Özellikle 1980’li yıllardan sonra düşünmenin öğrencilere öğretimi daha da önem kazanarak günümüzde ilkökul sınırlarından başlayarak daha üst düzeylere kadar geliştirilebileceği savunulmaktadır. Düşünme hangi düzeyde geliştirilmeye çalışılırsa çalışılırsa aşağıda sıralanan öğelerin işin içinde olması istenilen sonuca daha kolay ulaşılmasını sağlar (Perkins, 1986: 47):

- Yeni öğrenme modelleri geliştiren ve bunun için yeterli zaman harcayan öğretmenler,
- Eleştirel düşünmenin öğretilmesine karşı daha esnek ve anlayışlı davranan yöneticiler,
- Öğretmenlerin daha iyi öğretimi sağlamada kullanabilecekleri materyaller,
- Farklı okullarda pilot uygulama programlarının geliştirilmesi,

- Program değerlendirilmesinin sürekli yapılması ve değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılması,
- Başarılı ve başarısız olmuş uygulamalar hakkındaki bilgilerin araştırılması ve yeni uygulamaların yapılmasında kullanılması.

Geleneksel yapıda olan öğrenme-öğretme aşaması çoğunlukla, bilgilerin öğrenciye aktarılıp bunların öğrencinin sonrasında hatırlayacağı şekilde ezber yapmasıdır. Söz konusu bu tür bir aşamada öğrencilerin düşünmek ve problem çözme becerilerini ilerletmek için etkinlik yapılmasına olanak vermez. Sonuçta, düşünme becerileri gelişmeyen öğrencinin bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırma, zihinlerindeki bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanabileceklerini bilememektedir (Saban, 2004:139).

Brokfield'e göre (1988), öğrencilerin okuldayken 1. ve 2. el kaynaktan bilgiyi ayırt edebilmeyi, yazarın veya konuşmacının çıkarsamalarını ve açıklanan sebeplerin geçerli olup olmadığını yorumlamayı öğrenmelidirler. Bu yeteneklerle donatılmış olan kişiler önyargı ve tarafgir yorumlardan etkilenmeden kendilerinin doğrularını bulacakları için rahatlıkla yönlendirilmezler (Akt. Özden, 2004:137). Düşünmeyi öğrenmek, eğitimin öğrencilere kattığı yetenektir. Düşünme yeteneğimiz, yeni bilgiyi ne düzeyde iyi alabildiğimiz, işleyebildiğimiz ile ilgilidir (İpşiroğlu, 1997: 30).

Düşünme yeteneğini kazandırmak öğretimin temelidir. Öğrenciler en üst seviyede zihin açısından geliştirme imkânının verilmesi ve demokratik davranışların elde edilmesine olan etkileşimleri bunu çok önemli yapar. Kalkınma için ülkedeki tüm bireylerin kapasitelerinin değerlendirilebilmesi ile gerçekleşebileceği, gelişmiş ülkelerdeki eğitimde yeniden yapılanmanın temelini oluşturur. Ayrıca, eğitimin temeli bütün eğitim seviyelerinde öğrencinin düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaç edinecek biçimde tekrar yapılandırılmalıdır (Newmann, Wehlage, 1995; akt. Özden,2004: 140).

Yansıtıcı düşünmeyi eğitim alanına aktarmak amacıyla için ilk önce esas düşünebilme yeteneklerini sağlayan bir atmosfer yaratılmalıdır. Bunu geliştirmek amacıyla da otobiyografik yazı yazmak, hayal gücünü kullanmak, grup tartışmaları yapmak, eğitim programlarını incelemek, geliştirmek vb. çalışmalar yapılmalıdır (Demirel, 2006). Aşağıda yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullanılacak metotlar belirlenmiş sonrasında gerekli bilgiler verilmiştir:

2.12.1. Öğrenme Yazıları/Günlükler (Learning Journal/Logo)

Bunlara yönelik literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel sorularını, cevaplarını, duygularını, farklı fikirlerini, öğrenme süreçlerini ve içeriğin bilgilerini kaydetmeye yarayan araçlar olarak açıklanabilir (Demiralp, 2010, 50; Ergen, 2014, 285; Ünver, 2011, 140). Öğrencinin araştırmalarının sonucu olarak hazırlamış oldukları ve sürece dahil oldukları uygulamalar olduğu için kişileri mutlu etmekte ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olarak ileriki zamanlarda daha iyi yazmak için yönlendirici olur (Güney, 2008, 43).

Bazı araştırmacılar günlükleri “öğrenme kütükleri”, “diyalog günlükleri” ya da “kişisel anlatımlar” şeklinde ifade eder. Bazılarıysa kavramaları birbiri yerine kullanırlar. Diğer yandan, “günlük”, “yansıtıcı günlük”, “yansıtıcı yazı” birbirini yerine kullanılır (Maarof, 2007, Akt; Tican, 2013, 41). Burada, öğrencilerin sadece öğrenim hayatını ya da etkililiğini basitçe anlattığı yazılar değildir. Öğrencilerin öğrenebilmeleri için yapmış oldukları tanımlar, çözümler ve yansıtımlar vardır. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkili katılımına yardımcı olur (Ünver, 2003, 19).

Günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için elverişli tekniktir. Günlük yazma, öğrencilere eğitimsel hayatları için rehber özelliğindedir. Eğitimsel yaşantılarla ilişkili yazma amaçları içinde öğrencinin daha iyi anlayışları edindiği ve daha eleştirel şekilde düşünmesini desteklemektedir. Öğrenciler ders konularını tutarlı şekilde yaşantılarına katarak somutlaştırırlar (Güney, 2008, 48).

Kayıt tutma yalnızca içsel duyguların yazılmasıdır. Bunlar şiir, rüyalar veya hayaller, içsel diyaloglar şeklinde olabilir. Bunları kayıt altına almak öğrencinin stresini azaltmaktadır (Korkut, 2004, 104).

Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenmelerini basit haliyle tanımlayabilmek ve anlatmak yerine öğrenmelerinin görüşlerini belirlemek, analiz etmek ve yansıtmayı içermektedir (Wilson ve Jan, 1993, 85).

Farklı amaçlara yönelik kullanılacak çeşitli öğrenme yazı çeşitleri bulunur (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Ünver, 2003, 19). Öğrenme yazısı çeşitleri bireysel, iki kolonlu, küme sınıf yazıları, belli konu alan yazıları ve karşılıklı konuşma yazıları şeklindedir. Karşılıklı konuşma da ikiye ayrılır; ikili diyalog öğrenme ve öğretme-öğrenme diyalogu yazıları şeklindedir.

Öğrenme günlükleri/logoları hususunda öğrencilerden kaliteli geribildirim alabilmek amacıyla ne yapılacağı öğrencilere açıklanmalı ve sonuçlar öğrenciler ile paylaşılıp yapmış

oldukları eylemin önemli olduğunu hissettirmek gerekir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini özetlemiş oldukları öğrenme yazısı çeşitleri aşağıda açıklanmıştır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 114).

• **Kişisel Yazılar:** Bunlar öğrenme ile ilgili bütün tepkileri içerir. Bütün bölümlerde yararlanılabilir. Ama bunlar özel olduğu için yalnızca öğrenciler ya da uygulayıcı izniyle yayınlanabilir.

• **İki Kolonlu Yazılar:** Bunlar iki maksat ile kullanılmaktadır. İlki öğrenebilme içeriğini ve metodunu kaydetmek, ikincisiyse öğrencilerin öğrenmek ile ilgili tepkileri kaydetmektir (Ünver, 2003, 20).

• **Karşılıklı Konuşma (diyalog) Yazıları:** İki veya daha fazla kişi ile olan konuşmaların yazıya aktarıldığı yazılardır (Ünver, 2003, 22). İkili diyalog öğrenme yazıları ve öğretme- öğrenme diyalogu olacak şekilde iki türü bulunur. İkili diyalog öğrenme yazısında öğrenciler kendilerinin öğrenme yazıları ile ilgili iletişim kurmaktadırlar. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme yazılarını değiştirip okuması ve incelemesi gerçekleşir (Ünver, 2011, 141). Öğretme-öğrenme diyalogundaysa öğretmen öğrencilerinin yazdıklarını değerlendirerek cevap yazar. Öğrenci ile öğretmen arasında olan soru-cevap olarak yazılı şekildedir (Ünver, 2003, 22).

• **Küme Sınıf Yazıları:** Bunlar sınıfın belli etkinliklerin ile ilgili görüşlerini yansıtmak amacıyla kullanılmaktadır. Büyükçe kağıtlara ya da kitaplara yazılır. Sonuçların sınıfta paylaşımı gereklidir (Ünver, 2011, 141).

• **Belirli Konu Alanı Yazıları:** Bunların niteliği yalnızca belli konu alanına yönelik uygulanabilmesidir. Buna göre de çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu alanda yansıtıcı yazmadan evvel kendisine; “Ne gördüm, Ne duydum ve Ne öğrendim.... Konusunda Ne yapabiliyorum?” vb. soruları sormaları gerekir (Howley, 2000, Akt; Ünver, 2003, 22).

Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin öğrenmelerine kalıcı etkisinin olması, karar verebilme becerisini kazanmak, yansıtıcı düşünebilmek için yararlıdır. Öğrenme günlükleri/logoları, öğretmenlerce öğrencilere uygulandığında düşünme yeteneğini geliştirmeye yarar. Öğretmenler öğrenme-öğretmeye katkıda bulunmak istiyorlar ise öğrencilere günlük tutmanın nasıl yapılacağını net bir şekilde anlatmalı ve öğretmelidirler. Günlük tutma, öğretmenin belirttiği dönemde veya öğrencinin gereksinimi olduğu zamanlarda yapılabilmektedir (Demiralp, 2010, 52).

2.12.2. Kavram Haritaları (Concept Mapping)

Kavram haritası, olay, olgu ve düşüncelerin grafiklerle ortaya konulması, aralarında olan ilişkilerin açıklanması ile oluşmuş görsel tasarım şeklinde tarif edilir. Bunlar önermeler biçiminde kavramlar arasındaki ilişkileri kurmak içindir. Bunlarla kavramlar görsel yollar ile öğretilir, kavramların öğrenilme seviyelerini öğrenme amaçlı maksadıyla da kullanılabilir. Öğrencilerin hazırlanmış oldukları haritalar yorumlama aşamasında da önemlidir. Bunun için konu ile ilgili bilgilerinin olması gereklidir.

Kavram haritaları, öğrencilere eğitim sürecinin her aşamasında öğretilmektedir. Bu haritalar, düşünceleri dizayn etme ve ifade etme yeteneklerini artırmaktadır. (Wilson ve Jan, 1993; akt. Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı düşünme açısından bakıldığında, öğrenciler kavram haritası hazırlar iken ilk önce kilit noktaları belirlerler; sonrasında önemli kavramları genelden özele sıralayıp listeler ve kavramlar arasında olan bağlantıyı gösterebilirler (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; akt. Ünver, 2003). Böylece öğrenciler süreç içinde kavramlar arasındaki ilişkiler üzerinde durarak kendi öğrenmeleri hakkında fikir edinirler ve bu kavramları nasıl öğreneceklerine dair sorgulamalar yaparlar.

2.12.3. Soru Sorma (Questioning)

Düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için soru sormak çok önemlidir. Öğretim sürecinde öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular onların farkındalık durumlarını artıracaktır. Birbirlerine sormuş oldukları üst düzeyde düşünmek için yönlendirici olan sorular yansıtıcı düşünceyi geliştirmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi sağlayacak sorular ders öncesinde hazırlanır, çeşitli amaçlar ile benzer olmayan sorular seçilir ve çeşitli kognitif aşamalarda hazırlanır. Özetle, soruyu sormanın bilinçli olacak şekilde yürütülmesi gerekir.

Öğretmenler, şunlara benzeyen sorular sorup öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine uyarıcı olabilirler:

- Bunu nasıl gerçekleştirdin/ yaptın?
- Bunu yaparken ne düşündün?
- Bu yaklaşımı vb. niçin seçtin?
- Bunu yaparken izlemiş olduğun tüm basamakları açıklar mısın?
- Bunu tekrar yapabilsen hangi değişiklikleri yapardın? Ne için?

2.12.4. Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning)

Öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendilerine sormuş oldukları sorularla öğrenmelerini değerlendirirler. Sorulacak sorularla öğrenciler neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğreneceklerini, öğrendiklerini farkına varırlar, eksikleri varsa tamamlamalarına yardımcı olurlar.

Öğrencinin kendisine soracakları soruların bir kısmı şöyledir (Ünver, 2003):

- Bu konu ile ilgili ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeliyim?
- Bunu öğrenmem ne kadar süremi alır?
- Hangi kaynakları kullanmalıyım?
- Sonrasında ne yapmalıyım?
- İhtiyaç duyduğum tüm bilgileri alabildim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Amaçlarıma ulaşabildim mi?
- Hangi metotları kullandım?
- Ne öğrenebildim ?

2.12.5. Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning)

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili kararlara katılımı şeklinde tarif edilir. Bunu yapabilen öğrenciler öğrenme süreçlerinde daha etkilidir. Anlaşmalar bütün sınıf ya da kümelerle yapılabilmektedir. Sözleşme imzalamak anlaşmalı öğrenmeye örnektir. Öğrenme kontratları öğrencinin kendisinin öğrenmeleri için gerekli sorumlulukları üstlenmesini sağlar.

Anlaşmalı öğrenme, bireysel veya grup ile uygulanabilmektedir. Bireysel uygulandığı zaman öğrenme kontratı, anlaşmalı öğrenmeyi desteklemek için araçtır. Öğrenme kontratında çeşitli öğrencilerin farklı öğrenim ihtiyaçları da belirtilir. Öğrenciler kontratlarını uyguladıklarında; çeşitli hızlarda, düzeylerde ve vazifelerde çalışıp ortak hedefler için çalışırlar. Bu şekilde bağımsız öğrenebilme ve düşünebilme yeteneklerini geliştirebilirler (Wilson ve Jan, 1993; akt. Yorulmaz, 2006).

2.12.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment)

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilmek amacıyla öğrencilerin sürecin içerisinde ve sonrasında arkadaşlarını ve kendisini değerlendirmesini sağlamalıdır. Bu süreçte öğrenci kendisini geliştirmekte ve güdülemektedir. Kendisini değerlendirebilme yeteneği edinen öğrenci kendisini öğrenme aşamasında aktif rol alır. Kendisinin öğrenmesi ile ilgili eleştirici yanı kazanacak ve kendini yönlendirmek için sorumluluk alacaktır.

Öğretmen kendini değerlendirme sürecinde öğrenci ile iş birliği yaparak onlara rehberlik etmeli, öğrencilerin kendilerini değerlendirmede kriterler geliştirmelerinde onlara yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciler kendi çalışmaları üzerinde yansıtma yaparak daha etkili bir uygulama için nerelerde değişiklik yapmaları gerektiği hakkında fikir yürütebileceklerdir. Yansıtıcı düşünmenin doğası ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkenler dikkate alındığında, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir programın hedefleri öğrencilerle belirlenmeli; içeriği öğrencilerce oluşturulmalı, öğretme- öğrenme faaliyetleri öğrencilerin problem çözmelerine, tartışmasına ve işbirliği yapmaya imkan vermeli; değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin hem kendisini hem de karşısındakini değerlendirmesi için olması gerekir. Öğrencilerin tek düze işleri yapması amaçlanan öğretim koşulları yansıtıcı düşünmeyi engellemektedir. Bununla birlikte, derslerin fazlalığı gibi buna ayrılması gereken süreyi kısıtlayan sebepler de yansıtıcı düşünme için bir engel olarak sayılabilir (Ünver, 2003: 58).

2.12.7. Yansıtıcı Tartışma

Öğrencinin çalışmalarında benzer ve farklı durumları göstermesi için faydalıdır (Zichener ve Liston, 1987; akt. Erginel, 2006). Sınıf içindeki amaçlı tartışmalarda öğrencilerin karşısındakinin uygulamaları için olumlu eleştiriler yapmaları yanlışlıkları düzeltmelerini, doğru yaptıkları etkinlikler ise pekiştirmelerini sağlar. Bunlarda yansıtmayı geliştiren atmosferin yaratılması, öğrencilerin uygulamaları nedeniyle yargılama olmadan rahatlıkla konuşabildikleri ortam sağlanması samimi davranışlara neden olur.

2.13. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler

Fritts yansıtıcı düşünmenin sıradan faaliyetler ile geliştirilmeyeceğini, farklı faaliyetlere ve stratejilere gereksinim duyulduğunu belirtmiştir (Fritts, 1989, 67 akt;

Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101). Bunun hedefi bireysel ve örgütsel temelde öğrenebilmeyi arttırır. (York-Barr ve diğerleri 2006, 17). Bu bakımdan yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilecek pek çok eğitim programları, teknik ve strateji bulunur (Brookfield, 1995, 96, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yarayan metotlar; kendimizi tanımamıza yarayan ve öğrencilerin gözünden görebilmeyi sağlayabilen, iş birliği yapmayı sağlayan ve literatürden faydalandıran metotlar olarak sınıflandırılmıştır.

2.13.1. Portfolyo Hazırlama (Öğrenci Gelişim Dosyası)

Yansıtıcı düşünmebilmeyi geliştirmeye yarayan araçlardandır (Ünver, 2011, 146). Öğrencilerin düşüncelerini geliştirmeye ve güçlendirmeye yarayan faydalı tekniklerden biridir. Öğrencilere iş birliği yaparak çalışabilme olanağı ve kendisini değerlendirmek için fırsat tanımaktadır (Demiralp, 2010, 57). Portfolyoya eklenebilecekler; öğretmenin felsefi yapısı, kuvvetli ve kuvvetli olmayan yanları, eğitim amaçları, derslerin planları, sınav, öğrenci değerlendirme formları, başarı belgeleri ve meslektaş gözlemleridir (York-Barr ve diğerleri, 2006, 99). Öğrenci dosyalarının hazırlanma aşamasında öğretmen-öğrenci-veli ilişkileri de gelişir. Ayrıca öğrenciler de kendilerinin öğrenimlerini yansıtıp nasıl geliştirecekleri hususunda çeşitli çözümler ararlar (Çepni, 2012, 269-271). Bunlar geleneksel biriktirme dosyaları ile aynı değildir. Gelişme dosyasını öğrenci oluşturur. Öğrenciye çalışmalarını seçmek ve incelemek, bitmiş projelerine yönelik yansıtma yapmak, eskileri gözden geçirmek ve üstünde analizler yapmak fırsatı verir. Öğrencinin kuvvetli yönlerini saptamak, gelecekle alakalı gelişme ve öğretim amaçlarına ulaşılmasını takip ve gösterme için yapılır (Ünver, 2011, 146).

A.B.D. Colorado Üniversitesi'ndeki öğretmen adayları ile yapılmış olan araştırmada yansıtma aracı için port folyo uygulanmış, bu aşamada adayların gelişmeler göstermiş oldukları, sınıftaki uygulananları daha iyi hatırladıkları ve bunun sonucunda da tecrübelerini sistemli şekilde inceledikleri fark edilmiştir. Sonuç olarak da teorik bilgilerin uygulama kısmına aktarılması ile verimli sonuçlar elde edilmiştir (Borko ve diğerleri, 1999 akt. Güney, 2008, 52). Portfolyonun faydaları:

- Sınıfta olan olaylar hep hatırlanır,
- Öğrencisinin öğrenme gerçeklerini.
- Öğrencinin gelişimi ile ilişkili geniş ve ayrıntılı incelenmesi,
- Uygulamaların sürekli değerlendirme ihtiyaçları,
- Uygulama, öğrenci ve okullarla alakalı bilgi toplamak için istekli olmak,

- Öğrenciye kendisinin öğrenmesi için sorumluluk alabilme olanağı verir,

2.13.2. Mikro Öğretim

Yorulmaz' a, (2006) göre Mikro öğretim metodunun faydaları şöyledir;

- Gerçek yaşamlar kazandırmayı sağlar,
- Mikro öğretim metoduyla öğretim programıyla kontrol edilir,
- Belirli amaçların gerçekleşmesi ön plandadır,
- Öğretimde laboratuvar atmosferi yaratmaktadır,
- Kısıtlı kaynaklar ile geniş, denetimli deneyler olması.

Ünver, (2003) Mikro öğretimin izlenmesi amacıyla şunlar yapılabilir:

1. Öğretmen adaylarının mikro öğretim çalışması yapabileceği öğretmenlik yeteneğini seçmektedir.
2. Yeteneğini hangi konuyu işleyip göstereceğine karar vermektedir.
3. Mikro öğretime yönelik dersten evvel plan yapar ve uygulama esnasında yararlanacağı öğretme-öğrenme araçlarını hazırlayabilir.
4. Hazırladığı öğretim yeteneğini kendisinin sınıf arkadaşları veya kendinden alt sınıflarda olan öğrencilerden oluşmuş bir-beş kişilik kümeye beş-yirmi dakikada sunabilir.
5. Bu sırada adayın bu uygulamaları videoya kayıt edilir. Kamera imkânı yok ise sınıfta olan bir-beş kişilik küme dışındakiler adayın uygulamasını gözlemleyip sonuçları not ederler.
6. Uygulamanın sonrasında video izlenerek uygulamayla ilişkili yorumlar yapılır. Kamera yoksa uygulayıcı kişi, öğrenci rolünde olan 1-5 kişilik küme, sınıfta olan diğerleri ve öğretim elemanı uygulama ile ilgili paylaşımda bulunurlar.
7. Bu uygulamada noksanlıkları giderebilmek ya da yanlış olan şeyleri düzeltebilmek için tekrar mikro öğretim uygulaması yapılabilir.

Mikro öğretim alanında seçilen davranışları istenildiği düzeye getirene kadar tekrar edebilme fırsatı vermesinden dolayı adaylarda istenilmiş olan yeteneklerin gerçekleşebilmesi imkânı sunar. Yorulmaz, (2006) eğitimci kişilerin becerilerinin gün yüzüne çıkabilmesi ve en üst seviyede gelişebilmesini sağlayıcı olan mikro öğretim metoduna gelişmiş ülkelerdeki gibi ülkemizde de gereken önemin verilmesi gerekir.

2.13.3. Otobiyografi

Otobiyografi yazmak için yapılan çalışmalar öğretmenlerce adayların öğrenme ve öğretmeyle ilişkili kabul gören teorileri gün yüzüne çıkarmak amacıyla onları geçmişe bakmak için yardımcı olan anlatma yoludur. Adayın anlatırken anlaşılan eğitim algısı yaşamında sahip olduğu inançlar, niyetler, yorumlamalar ve etkileşimler ile ilgilidir. Otobiyografi, uygulayıcıların yaşadığı deneyimlere anlam katmasında ve deneyimlerdeki güdülenmelere mantık çerçevesinde tepki vermek için yardımcıdır (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

Bunların kullanılması:

- Farklı fikirler edinerek nitelik açısından anlamlı araştırmaları geliştirmektedir,
- Eğitim programı ve reformuna yönelik araç sağlamaktadır,
- Eğitim politikası ve uygulamalarda esasa neden olmaktadır,
- Uygulayıcıları kuvvetlendirir ve daha özgür hale getirir,
- Bireysel ve meslek açısından gelişimin öznel biçimde anlaşılmasına katkıda bulunur (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

2.13.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma

Adaylar okul tecrübesini derslerde uygulamalar esnasında çeşitli konularla ilgili gözlemlerini yapmaktadır. Bunlar; sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme aşaması ve vücut dilinin gözlenmesi şeklindedir. Gözlenen hususlar not edilerek staj dönüşünde veya sonra olacak seminer dersinde öğretim üyesi ile ve akranları ile tartışmaya açılır. Öğretmenlerce inançların, düşüncelerin ve karar verebilme aşamasını değerlendirmek için ilk meslek tecrübelerini burada kazanırlar (Yorulmaz, 2006, 48).

Öğretmen ve yöneticilerin mesleğini yaparken katılmış oldukları kurs, sertifika eğitimi, hizmet içi eğitim ile endirekt olarak yansıtıcı düşünme ve uygulamalarda katalizör vazifesi görür (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 107).

Donald Schon'ın belirtmiş olduğu uygulamanın tamamlanmasının ardından davranışlarımız ve fikirlerimiz yansıtma ifadesiyle örtüşmeye başlar (Nottingham, 1998, 75, Akt; Yorulmaz, 2006, 49).

2.13.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerin analizi (GZFT)

Kişilerin kuvvetli olan ve olmayan yanlarını tespit etmeleri, kendisini öğretmen, öğrenci lideri veya yönetici şeklinde değerlendirir iken avantajlar sağlar. Bu onların farkındalıklarını arttırmasını sağlarken karşılaşılabilecekleri pozitif ya da negatif durumlar için de hazırlık yapılmasına yarar (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127). SWOT kısaltma olarak İngilizce Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats kelimelerinin baş harflerinden oluşur. Türkçe kaynaklar SWOT yerine İngilizcenin Türkçe karşılığı Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehdit kelimelerinin baş harflerinin birleşimiyle oluşmuş GZFT kısaltması kullanılmaktadır. Açılımında yer alanlardan da anlaşılacağı gibi organizasyonun kuvvetli olan ve olmayan yanlarını, fırsatları ve tehditleri inceleyen stratejik planlama metodu özelliğindedir. Organizasyona yönelik belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesini pozitif veya negatif anlamda etkileyebilecek etkenlerin belirlenebilmesini sağlamaktır (stratejikyonetim.org, 2015).

Düşünceyi derinleştirmek, olaylar ve durumlar detaylı şekilde inceleyici özelliği olduğu için yansıtıcı düşünceyi geliştiren egzersiz gibi görülebilir (Moon, 1999, Akt. Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127).

2.13.6. Eylem Araştırması

Taggart ve Wilson (2005, 189) eylem çalışmasını uygulayıcı kişilerde yetenek geliştirmek, öğretmek ve öğrenmek için niteliklerin incelenmesi, öğretimde ve öğrenmede gelişmeyi güçlendirebilen sistemli şekilde deneyim kazandıran sorgulama esaslı bireysel izlem (self-monitoring) aşaması şeklinde ifade ederler. Bu araştırma, bireyin kendisinin öğretim uygulamasının belli bir yanıyla ilişkili gerçekleştirilen derinleme içeren sorgulamalardır.

Adaylara kendisini uygulamalarıyla ilişkili okullarındaki araştırmayı yürütme hususunda destek verilir. Bu araştırmalara, eylem araştırması denir. Öğretmenler öğrenmenin koşullarını karşılayabilmek amacıyla neler yaptıkları ile ilgili ve sınıflarda olanlarla ilgili yansıtımlar yapabilirler. Çoğunlukla sorun çözücü yöntemler kullanılmaktadır. Adaylara değerlendirmek istedikleri sorunları tanımlamak ve tekrar tanımlamak ile ilgili destek verilmektedir (Tican, 2013, 49). Öğretmenlerin bu araştırmalarda şu sorulara cevaplar aramaları gerekir (Elliott, 1993, Akt; Ünver, 2003, 52):

- Hangi çeşit veri toplanacak?

- Bunlar nasıl toplanacak?
- Veriler kim tarafından toplanacak?
- Veri toplama metotlarından hangisi kullanılacak?
- Bunlar nasıl ve ne biçimde düzenlenecek?
- Verilerin toplanmasının ardından nasıl ve ne biçimde çözümlenmesi yapılacak?

Bunların sorulmasıyla yansıtıcı düşünme süreci de başlatılmış olur. Yine bu araştırmalarda eğitim sisteminde olan sorunların görülmesinde ve bunların devamlı şekilde sorgulanması gerekir (Ünver, 2003, 53). Eylem araştırmalarında kişilerin uygulamaları ile ilgili bilgi edinilmesi sağlanır, noksanlıklar fark edilir, yansıtıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerine geçiş sağlanır (Lytle ve Cochra-Smith, 1994, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 102). Araştırmayı yapan kişi bu amaç ile bilhassa öğretmenler ile işbirliği halinde olmaları gerekmektedir. Bu esnada kendilerinin eğitim felsefelerini tanımak ve eleştirebilme fırsatı yakalarlar. Uygulamaları ile ilgili fikir alışverişinde bulunabilirler. Bunun sonucunda yansıtıcı düşünceler uyarılmaktadır (Ünver, 2003, 53).

Eylem çalışmalarının önemi şöyle sırlanabilir:

- Belli pedagojik uygulamaların geliştirilmesinde,
- Okullarda sorgulayıcı kültürün oluşturulmasında,
- Öğretim ve sürece verilecek değerlerin artırılmasında,
- Öğretme süresince model, strateji, teknik kullanım türlerinin artırılmasında,
- Teori ve pratik arasında olan boşluklu alanın anlamlandırılması için önemlidir

(Taggart ve Wilson, 2005, 190).

Vaiyavutjamai ve ark.'nın yaptıkları çalışmada, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde olan 9 öğretmen kendileri arasında, lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile yansıtıcı düşünceyi geliştirmek için hedeflenen eylem araştırmasını planlamışlardır. Çalışmanın hedefledikleri: (a) öğretmenlerin iş birliği yaparak araştırmayı yürütebilme açısından kendilerinin becerilerini geliştirebilmek; (b) öğrencilerde yansıtıcı düşünebilmeyi geliştirecek faaliyetler bulmak ve uygulanması (c) proje faaliyetlerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisini incelemek. Etkili yansıtıcı düşünceye katkısı olacak 6 adet öğretim faaliyeti belirlemişlerdir. Yaratıcı vazifeler, seminerler, öğrenme kaynakları, grup aşamaları, davet edilen konuşmacı, sorun ortaya atmak ve çözmektir. İncelemeler sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ciddi düzeyde gelişmiş olduğu ortaya saptanmıştır (Tican, 2013, 49).

Bu araştırmaların uygulanma aşaması 6 ana basamaktan oluşur (Taggert ve Wilson, 2005, 190):

- Sorunun saptanması,
- Esas sorun ve konuya odaklanmak,
- Amaçlara karar vermek,
- Araştırmada izlenecek tekniklerin belirlenmesi,
- Mevcut uygulamalara ilave edilmesi ve uyarlanması; ileri araştırma.

Bu araştırmaların süresi yansıtıcı düşünme modeli ile de paraleldir (Tican, 2013, 36).

2.13.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar

Tartışmanın yöntemini; dinlemek, sorgulamak, görüş alışverişi ve konuyu değerlendirmek gibi etkinlikler içerir. Öğrencilerin okudukları ve öğrendikleri konuları düşünmeye yönlendiren anlaşılamayan konuların açıklanmasını sağlayan bir yöntemdir (MEB, 2007, 69). Tartışmanın yöntemini, öğrencilerin düşünmesini yönlendirmeye ve tutumlarını yeniden değerlendirmeye özendirir faydalı bir metodudur (Partin, 1999, Akt; Tok, 2012, 167). Tartışmanın metodunda öğretmenlerin öğrencilerine konuları nasıl anladıklarını anlamalarını sağlar (Özden, 1997, 137). Bu yönden belli amaç için yapılmış olan tartışmalar yansıtıcı düşünceyi uyarır (Ünver, 2003, 46). Bu yöntem öğrencilerin rahatlıkla kendilerini anlatabilmeleri, eleştirmeleri, karşısındakinin fikirlerine saygılı olmak ve iletişim kurmak gibi yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayan metodudur (Meşe, 2012, 172; Özden, 1997, 139; Taşpınar, 2012). Bu öğrenme çeşidinde de görüş bildirmek, düşünce üretmek, sorumlulukları almak ve problemleri çözmek vb. esas yeteneklerin kazandırılması için faydalı olarak değerlendirilmektedir (Erginer, 2000, 175).

Tartışmayı güzel planlamalı ve ilişkili konu öğrencilere söylenmelidir. Tartışmayı öğrencilerce yönetilebilir ya da lider olmadan da yapılabilir (Akpınar, 2012, 221; Güney, 2008, 50). Ancak tartışmanın yöntemi genellikle öğrencilerin derslere etkili biçimde katılmasını sağlamalı ve konu hakkında yeterli bilgi vermelidir (MEB, 2007, 69).

Yansıtıcı tartışmalar öğrencinin kullanımlarında benzer ve farklılıklar görmesi bakımından faydalıdır. Amacı olan tartışmalarla öğrenci birbirinin uygulamaları için olumlu eleştirilerde bulunmakta, birbirinin yanlışlarını düzeltmede yardımcı, doğru yapmış oldukları etkinlikleriyse pekiştirmektedir (Sünbül ve Kurnaz, 2012, 291-322). Amaçlı tartışma yapılmaktayken öğretmen adaylarını ve öğretmenleri, yansıtma yapmaları için

gereken soruların sorulmaları desteklenmelidir. Adayların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortam sağlanmalı, fikirlerine saygılı davranılmalıdır (Ünver, 2011, 146).

Yansıtıcı tartışmada öğretmen öğrencisinde yöneltmesini, kanıtlarını açıklamasını ve bilgilerinin anlamları ve geçerliliğiyle ilişkili şunları cevaplamalarını ister (Shermis, 1992, 45, Akt; Demiralp, 2010, 56):

- Bunu herkes aynı mı anlıyor?
- Bunu nasıl algılıyorsun?
- Bu görüşün kaynağı nedir?
- Bu ne düzeyde doğru, geçerli, çağdaş, anlaşılır?
- Şu an söylemiş olduğun şey olgu mu?
- Bir olgu değil ise kavram mı?
- Bir kuramın parçası mıdır?

Bağcıoğlu ve Ünver'in (1999) yaptıkları çalışmada, adaylara öğretmenlik uygulamalarının ardından haftada ortalama 2-3 ders saati süresince toplantılar düzenlenmiştir. Bunlarda adayları, uygulama derslerinde olan performansları ile ilgili tartışmıştır. Çalışmanın sonucunda toplantıya katılmış olan adayların birbirlerini değerlendirir iken hatalı ve noksanlıklarını birlikte fark ettikleri ve bunları düzeltmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Değerlendirmelerle adayların olumlu yönlerini görüp bunun öğretim yeteneklerini geliştirmek için faydalı olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte adayların karşısındakini eleştirildiği zaman kendilerini de aynı biçimde eleştirmeye başladıkları saptanmıştır (Ünver, 2003, 46-47). Tartışmanın pek çok türü bulunur. Bunlar:

- Büyük grup tartışması,
- Küçük grup tartışması, olarak ikiye ayrılabilir (Akpınar, 2012, 224).

Adayların yeni öğrenmiş oldukları kavramlar ve öğretim tecrübeleri esnasında yaşamış oldukları etkileşimlerle ilişkili sorular sorması ve tartışması yansıtıcı davranışlar kazandırılabilir. Adaylar, konular ile ilgili soru hazırlar. Akran işbirliği yapılan etkileşim ile yansıtıcı davranışlar oluşturulabilir (Tican, 2010, 45).

Tartışma yönteminin pek çok yararı bulunur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Özden, 1997, 139): Öğrencinin kendisini ifade edebilme imkânı verdiği için kalıcı öğrenmek için yardım eder,

- Öğrencilerin dinlemek ve konuşma yeteneklerinin gelişmesi için katkı sağlar,

- Öğrenciye bir konuda karşısındaki kişinin fikirlerini öğrenmek ve karşılık verebilme imkânı vermektedir,
- Sınıfta kendisini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamaktadır,
- Karşısındakinin görüşlerine saygılı olmak için fırsat vermektedir,
- Konuyu tekrarlamak, kavramak ve bilginin hayatta olan pratik karşılığını koyabilecek faydalı yöntemdir.

2.14. Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi

Yansıtıcı düşünme, zihinselliği etkin biçimde kullanmak, plan yapmak, amaç belirlemek, alınmış olan kararların etkili olup olmadığını devamlı bir biçimde kontrolünü gerektirir. Eğitim programlarının bu duruma imkân verecek şekilde hazırlanmış olması gereklidir. Çünkü öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesi için eğitim programının faydası vardır. Bu nedenle programın unsurları yansıtıcı düşünmeyle ilişkilendirilecek biçimde düzenlenmesi gerekir (Demiralp, 2010, 59).

Henderson'a (1996), diğerlerinin duygularını önemseyen, öğretim alanında yapılandırma gerekliliğini benimseyen sorgulama yaklaşımıyla yaratıcı problem çözme faaliyetleri şeklinde tanımlamaktadır (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 287):

Türk Milli Eğitim Sisteminde amaç: Atatürk İlke İnkılaplarına bağlı kalarak düşünmek, algılamak, sorun çözmek gibi yetenekleri gelişen, demokratik, özgürlükçü ve maneviyata bağlı, yeni düşüncelere yatkın, bireysel sorumlulukları önemseyen, milli kültürü özümsemiş, çeşitli kültürleri değerlendirebilen ve çağdaş uygarlık için katkı sağlayan bilim ve teknoloji üretmeye açık, yeteneği fazla, üretici ve yaratıcı bilgi çağı bireyini yetiştirebilmektir (MEB, 2007, 2).

Yansıtma yeteneği maksimum kognitif düşünme becerisidir. Kazanılması zaman alan ve özel programlar ile desteklenmesi gerekmektedir (Altınok, 2002, 69). Yansıtıcı düşüncenin öğretilmesi için kişinin öğrenme-öğretme metodu ve düzeyi ile ilişkili olumlu ve olumsuz durumları meydana çıkartıp çözmek için çalışılması önerilir. Öğrenme ve öğretme tecrübelerinin etkinliği üstünde çalışmakta olan öğrenci ya da öğretmen düşünmeye başlar, soruna çözüm bulmaya çalışır (Akpınar, 2012, 136).

Bu bakımdan Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları içinde belirtilmiş olan özelliklerde kişiler yetiştirebilmek amacıyla eğitim sisteminin esas yapılarından birisi olan öğretmen yetiştirmede ciddi yeri vardır. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitiminde olan

yeri bu bakımdan mühimdir. Gelecekte olacak öğretmenlerin özellikli olmaları amacıyla öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünce yeteneği kazandırılması gerekir (Tican, 2010, 37). Yansıtıcı düşünmesi olan öğretmenler, öğretim metotlarını geliştirmeleri yalnızca üniversite, akademisyen, araştırma ve geliştirme merkezlerinin içinde değildir. Kendilerinin görüş, değer, deneyim ve teorilerini katmaları gerekir (Zeichner ve Liston 1996, 5).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek öğretim programlarının önemli amacı şeklinde değerlendirilmektedir. Çünkü bu yönden yansıtma; öğretmenlerin amaçlarına, amaçlarının neden önemli olduğuna ve öğrencilerin bu amaçlarına ulaşmalarına ne şekilde yardımcı olacakları ile ilgili net kararlar almalarını sağlamaktadır. Özenli bir biçimde planlanma yapılmadan gerçekleştirilmiş olan yansıtma aşaması belirsizdir (Ünver, 2011, 144). Yansıtıcı öğretimin özenle planlanmasına, etkin şekilde uygulanıyor olması gerekir. Yansıtıcı öğretimdeki planlama; programın amaçları doğrultusunda sınıfın ve öğrencilerin yapısı, ortama bakılarak düzenlenmektedir. Ortamda, sınıf iklimi ve iş birlik içinde olan çalışmalar son derece mühimdir (Ersözlü, 2008, 68).

Yansıtıcı düşünmede programın içerik kısmının düzenlenmesi için devamlı yenilenmekte olan bilgileri sınıfta öğretmek mümkün olmadığından okulda ve okul dışındakilere bunları kontrol altına alabilecek esas yetenekleri öğretebilmeyi amaçlanmaktadır. İçerikler hazırlanır iken kuramın ötesinde öğrenme-öğretme aşamaları da dikkate alınıp uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerekir (Demiralp, 2010, 60).

Yansıtıcı öğretimin esas nitelikleri şöyledir.

Yansıtıcı Öğretim:

- Uygulamalarının teknik yeterliliği kadar amaç ve sonuçlara da dikkat edilmesi gerekmektedir.
- Döngüsel süreç olarak oluşur ve öğretmenlerin uygulamalarını devamlı izleyebilmeleri, yorumlayabilmelerini ve düzeltme yapmalarını sağlar
- Eğitimde yüksek standartlar için, devamlı gelişimin sağlanması için desteklenmelidir.
- Açık fikirli olmayı, sorumluluğu almayı gerektirir.
- Öğretmenin araştırma metodları ile ilgili bildiği şeylerde önem arz eder.
- Profesyonel öğrenmeyi ve meslektaşlar ile diyalog kurabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi sağlar.
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme tekniklerinin yaratıcı şekilde yapılandırmasını gerektirir (Pollard, 2005, 14-15, Akt; Ersözlü, 2008, 67).

Belli öğretim yetenekleri olan öğretmenler eğitici davranış ve materyallerini günümüzde farklı öğrencilere yönelik uyarlamada hazırlıklı olmadan yakalandılar. Bunun sonucunda düşük öğrenci başarısının yol açtığı öğretmenlerde düş kırıklığına neden olmuştur. Öğretmen yetiştirme programları adayının karşılaşacağı öğrenci tiplerine ve durumlara yetememektedir. Adaylara genel pedagojik öge ve uygulamalarla, bunları uygulamaları esnasında belirli yol göstericikleri olmalıdır. Öğretmenin sınıfta bulunması eğitimin karışıklıklarını anlamasını sağlar, bu durumu dışarıdan araştırmacının anlayabilmesi zordur. Yansıtıcı düşünmenin kazanılmasıyla öğretmenin ders anlatma ve eğitim yöntemleri de farklıdır. Öğretim stratejileri ve öğretimde olan yeni trendler ile öğretmenlerin öğrencilere bakış açıları zamanla farklılıklar göstermiştir. Örnek verirse geleneksel okulda öğretmenin tartışma ortamı oluşturmaya çalışması tartışmanın düzeyi sınıfın kalitesini gösterirdi. “Bu konu ile ilgili neler düşünüyorsunuz? “Sizin düşünceniz nedir?” vb. sorular öğretmenlerin çoğunlukla sormuş olduklarıydı. Daha eski modeldeyse öğretmen herhangi bir konu ile ilgili öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ölçebilmek amacıyla “1976’ da ne oldu?” vb. sorular şeyleri sordu (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 29)

Bu öğrenme çeşidinde öğrenci merkezde olmaktadır. Bu aslında sorun çözmek için kullanılan bir yaklaşım olduğundan ötürü sınıfta sorun çözmek için ilgili faaliyet ve konular işlenmelidir. Sınıfta seçilmiş olan sorunlar öğrencinin gündelik yaşamı ve okulda yapmış oldukları etkinlikler ile ilgili olması gerekir. Öğrenci problem çözmeyle ilişkili düşüncelerini çevresi ile paylaşmalıdır. Öğrenme ortamının farklı ve eğlenceli hale getirilmesi gerekir (Demiralp, 2010, 61).

Ayrıca bu türde aşamasında öğrencinin öğrendiği bilgileri düşünmesi ve bu bilgiye ulaşabilmek amacıyla araştırma yapmasının gerekli olduğu anlatılmalıdır. Yansıtıcı düşünmenin eğitimde kullanılması ile eylemlerini ve yaşamış olduklarını sorgulayıcı, çevresi ile iletişim durumunda bulunan ve devamlı öğrenmek isteyen öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Dalgıç, 2011, 58). Yansıtıcı öğretim, gelişmeyi geliştirmeyi benimseyen görüşür.

York-Barr ve ark.’na göre (2006, 15) öğrenme-öğretme aşamasında yansıtıcı uygulamaların faydaları şu şekilde anlatılmıştır:

- Mesleğe yeni başlayacak ve yeni sorumluluklar üstlenmiş eğitimcilere yol göstermek.
- Deneyimli öğretmenlere devamlı öğrenme imkanı vermek,
- Teori ve uygulama ile köprü görevi,

- Farklı görüşleri dikkate almak,
- Üretici tartışma ortamı yaratmak,
- Hızlı hareket edebilmeyi sağlamak,
- Kültür açısından yeterlilik sağlamak,
- Rol ve kimlik anlayışlarını geliştirmek,
- Kişisel ve toplu olarak etkinlik sağlamak,
- Çalışanlar arasında olan ilişkileri güçlendirmek,
- Kuvvetli profesyonellik ve ifadeleri geliştirmek,
- Dışarıdan olan yaptırımların azaltılmasını sağlar.

Günümüzde yansıtıcı öğretimin sınıflarda uygulanacak olması gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin düşünme ve kendi farkındalıklarının gelişmesini sağlanmasında gerekli olmuştur (Ersözlü, 2008, 70).

2.14.1. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Özellikleri

Öğretimde yapılandırmayı benimseyen sorgulama yaklaşımıdır (Dolapçioğlu, 2007; Kozan, 2007, Akt; Cengiz, 2014, 19). Bu yüzden bu düşünme pozitif hisler yaratma, geliştirebilmeyi hedefleyerek onların öğrenmelerinde sorumluluklarının olması demektir. Bunun sayesinde öğrenciler tecrübelerini düşünmekte, yapmış olduklarını fark etme ve bunun sonucunda da deneyimlemeyle öğrenmelerine katkı sağlar (Cengiz, 2014, 20). Williams ve Grudnoff'e (2011) göre yansıtma, öğretmenin uygulamaları kendilerinin eğitimlerinin geliştirmek amacıyla değerlendirdikleri ve inceledikleri süreçtir (Tican, 2013, 37).

Yansıtıcı öğretmenler:

- Bütün öğrencilerinin gerek eğitim gereksinimlerini gerekse duygusal gereksinimlerini karşılar,
- Bireysel hedef ve eylemleri sorgular ve sürekli öğretimindeki amaç, yöntem ve materyallerini incelerler (Norton, 1997: 401; Akt; Aslan, 2009, 32).

Yansıtıcı öğretmenler eğitimlerini devamlı, bir amaca hizmet ettiklerini düşünmektedirler. Eğitimin amaçlarını, araç-gereçlerini ve metotlarını sürekli bir şekilde gözden geçirip incelerler ve eleştiriye açıktırlar. Diğer bir deyişle görüşlere ve eğitim uygulamalarının sorgu ve tepkilerine açıktırlar. Öğrencilerinin kişisel, eğitsel ve duygusal

ihtiyaçlarının sorumluluklarını almaktan kaçınmazlar. Sorunları meslek anlayışlarını geliştirme ve geliştirme amacıyla kullanmaktadırlar (Ünver, 2003, 14).

Yansıtıcı uygulamaların planlanması amacıyla Wilson ve Jan, 6 aşamadan oluşmuş faaliyet taslağı öne sürmüştür (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Cengiz, 2014, 22). bu tasarımın her basamağı, basamakların amaçları anlatılmıştır.

- Hazırlık Aşaması: Amaç öğrencilerin bazalarını saptamak, öğrenme gereksinimlerini ve ilgilendikleri şeyleri belirlemek, sonra olacak aşamaları planlayabilmek amacıyla çizilmesi gereken yöntemi seçmek ve öğrencilerin esas etkinliğine hazırlanmalarını sağlar.

- Temel Odaklanma Deneyimi: Bazı öğrencilerin başlangıç aşamasında sormuş oldukları sorulara cevap vermek, öğrencilerin konuyla ilişkili çeşitli sorular üretmelerine destek vermek, konuya ilgiyi çekme, öğretmen ve öğrencilerin bilgisini arttıracak ortak tecrübe yaşamalarına imkan vermektedir.

- Verileri Organize Etmek ve Sunmak: Öğrencilerin elde etmiş oldukları bilgileri incelemeleri ve yorumlamalarına yardımcı olmak, elde ettikleri bilgilerin çeşitli biçimlerde organize edilip sunumunu sağlar.

- Başka Etkinlikler ve Deneyimler: Konunun genişletilebilmesine imkan vermek, konuyla ilişkili daha fazla bilginin toplanmasını ve tartışmalarını sağlar.

- Yansıtma ve Eylem: Bu aşama faaliyet zamanında gerçekleşir. Burada hedeflenen, bilgi, yetenek, değer veya tutumları pratik hayatta uygulayabilmek, gelecekteki tecrübeleri planlayabilmek ve yansıtıcı ve üst kognitif hareketleri izleyebilmektir

- Öğretmen Değerlendirmesi ve Planlama: Bu aşama süresince aktif olunmalıdır. Amaç öğretebilme ve öğrenim tecrübeleri ile ilgili yansıtma yapıp sonraki etkinlikleri planlayabilmek, yansıtıcı ve üst bilişsel davranışları gözlemlemektir.

Yansıtıcı düşünmeyi benimseyen öğretmenler;

- Eğitim sanatı ve bilimin güzel yanlarıyla ilgilidirler ve öğrencilerin kim olduğunu anlamaları için yardım ettiğinden dolayı mutlu olurlar.

- Geleceği görerek öğrencilerin görmesini desteklerler.

- Sorunları ile uğraşır iken bunları yalnızca tanımlama yapıp genellemek değil, aynı esnada kendilerinin meslek gelişimleri ve uygulamalarının geliştirme amacıyla kullanırlar.

- Sürekli öğretme süreçlerini değerlendirip değişiklik yapabilmek amacıyla düşünürler veya düşünceleri yansıtırlar.

- Açık görüşlüdürler. Fikirlerine ve eğitim uygulamalarına yönelik sorular ve tepkiler karşısında her zaman net davranıp farklı çözüm yolları üretmesine yol açar.

- Öğrencilerin kişisel, eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarından kendilerini sorumlu hissederler. Bütün çocukların gelişmesini ve gelişme süreçlerini devamlı gözlemlerler (Norton, 1996, 405, Akt; Karadağ, 2010, 19).

Yansıtıcı düşünme, öğretmenin sistemli olarak davranmasını ve devamlı bir halde sorgulamasını, araştırmasını ve çözüm bulmasını sağlamaya yaradığından ötürü öğretmenler açısından değerli bir düşünme becerisi olarak nitelendirilir (Alp ve Taşkın, 2008, 311).

Öğretmenlerin bu amaç ile uygulamalarını kullanmaya başlamasından beri üniversitelerde kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmen öğrenciler için hep bir rol modeldir. Bu yüzden yansıtıcı düşünce yetenekleri olan ya da kendisini bununla ilgili geliştirenler öğrencilere iyi bir örnek olurlar. Bu yüzden öğretmenler, okulları sadece diploma verilen kurum şeklinde nitelendirmemelidir. Ayrıca kendisinin öğretimini de üniversiteyi bitirince sonlandırmamalı, öğrencileri ile beraber kendilerini de geliştirmelilerdir. Meslekleri ilişkili yayın, kitap ve makale okumalı; şartların değişmesiyle müfredata girmiş olan konulardan habersiz olmamaları; bilgilerini ve kendilerini yenilemeli, kültürel etkinlikleri yaşamalarının parçası olarak görmelidirler. Öğrencilere rol model olup bilgiliye kültürlü, becerilerini fark eden ve geliştiren, okudukları ile yaşamına farklı şeyler katan öğrenciler yetiştirmeye çalışmalıdır. (Ergüven, 2011, 51).

2.14.2. Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü

Yansıtıcı düşünmenin ağırlıklı olduğu eğitimde öğrenciler seçilen sorunlarla karşı karşıya getirilip öğrenmiş oldukları bilgileri uygulamaya geçirmemelerinin sağlanması gerekir. Yeni sorun alanları ve uygulamalar ile karşı karşıya kalan öğrenciler, soru sormaya, araştırmaya, tartışmaya, eylemlerini düşünerek olayları sorgulamak ve organize edecek yansıtıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilirler (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 290).

Bu yüzden, eğitimde genişçe uygulanma alanına sahiptir. Öncelikle, öğrencilerde olan kritik düşünme becerilerini cesaretlendirerek geliştirdiğinden dolayı eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi giderek artmıştır. Ancak eğitim literatüründe, yansıtıcı düşünmenin duyulmasıyla pratiğe geçirilmesi arasında geçen süre de unutulamaz (Scanlan ve Chernomas, 1997, 1138, Akt; Aslan, 2009, 27).

Eğitici deney yöntemi olmasından dolayı yansıtıcı düşüncelerin okullarda edinilmesi önemlidir. Bu yüzden öğrenme-öğretme aşamasında sorulacak ilk soru:

“Yansıtıcı düşünme nasıl öğretilmelidir?” sorusudur. Bunu öğrenme-öğretme aşamasında öğrencinin düşünmesini çalışmasını planlamasını, hatalarını fark etmesini ve düzeltebilmesi amacıyla becerilerine uygun çevre ve faaliyetler sağlanması ile cevaplanır (Saylan, 1991, 133). Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi sağlayan faaliyetler uzun sürelidir. Öğretmen ve öğrencilerin haftada gördükleri derslerin saatlerinin toplamının fazla olması ve yarıyıl içerisinde fazla dersin gösterilmesi yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek faaliyetlere yeterli zamanın ayrılabilmesini engellemektedir. Bu yüzden, öğretmen ve öğrencilerin haftalık ders saatlerinin fazla olmaması ve yarıyılıda öğretim programlarına sayıda ders alınmaması için dikkat edilmelidir (Ünver, 2003, 42). Ayrıca, programların yoğun geçmesi, yansıtıcı düşünme aşamasının da uzun süre almasından dolayı güçleşmektedir. Fakat faydalar düşünüldüğünde bu düşünme şeklinin öğretmen ve öğrencilerce etkili biçimde kullanılmasını gerekli hale getirmektedir (Aslan, 2009, 31).

Yansıtıcı düşünme faaliyetleri esnasında öğrenen öğrenciler aktif hale gelir. Sınıf içerisinde olan aktivitelerde, öğretmeni ve arkadaşları ile sosyal etkileşim içine girerler. Öğretmenin strateji modellerini dikkatli izleyerek karşılaşılabilecekleri problemleri belirtmede çekinmezler ve özgür bir şekilde görüşlerini açıklamaları sağlanabilir (Ersözlü, 2008, 72). Uygulayıcı bireylerin yansıtıcı düşünmeyi anlattıkları üç yaklaşım vardır. Bunlar:

- Sözel yansıtımlar,
- Drama/müzik alanında yansıtımlar,
- Görsel sunum yansıtımlarıdır.

Yansıtıcı düşünmeyi gösterebilmek için yazı kullanılabilir gibi sözel ya da beden diliyle de gösterilebilmektedir. Öğrencileri sözel biçimde yansıtmak için kilit sorular veya açık uçlu sorular ile yön verilebilir. Ayrıca öğrenme yaşamlarını yansıtabilmek amacıyla mimik ve jestlerle rol oynamak ve drama etkinlikleri tercih edilebilir. Drama için müzikal çalışmalar yapılabilir gibi, müzik aletleri de kullanılabilir. Yansıtıcı düşünmeyi görsel biçimde yansıtabilmek amacıyla pek çok materyal kullanılabilir. Bunlara gazete, karalama kâğıtları, dergi ve resimlerini girer. (Ünver, 2003, 40). Yansıtıcı düşüncenin öğrenilmesinde pek çok engel ile karşılaşılır. Ergen’e göre, (2014, 285) bu süreçte öğrencilerin cevaplaması gerekli olan sorular bulunur. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir: şöyle örnek verilebilir;

- Bu derste öğrenmiş olduğunuz ana üç şey nedir?
- Bu dersten itibaren neleri yapmaya ya da yapmamaya karar verdiniz?

- Bu dersten itibaren devamlı şekilde nelerin üstünde yoğunlaşırsınız?
- Bu dersten sonra aklınıza ne tür sorular takıldı?
- Derste cevabının verilemediği sorular var mı?
- Bu derste neleri öğrenmeyi istersiniz?

Yansıtıcı düşünebilen öğrenci, öğrenmenin evvelinde konu ile ilgili kendisinin amaçlarını belirlemelidir. Öğrenim hayatlarını faydalı biçimde geçirmelidir. Kendisi ve çevresi ile ilişkili yansıtıcılar yapar. Kendisinin güçlü ve zayıf yanlarını, öğrenme yaşamlarını değerlendirirken yaptıklarını da düşünür. Yansıtıcı düşünme hedeflerini ve eylem planlılarını oluşturmayı, çalışmak ve düzenlemek yeteneklerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Öğrencinin öğrenmeleri ile aktif şekilde ilgilenmeleri sonucunda görüşleri ve fikirleri tekrar düşünmesini ve konuyu anlamış olduklarını daha iyi ifade etme olanağı sağlar (Ersözlü, 2008, 73; Yıldırım, 2013, 57).

2.15. Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme

Girişimcilik, globalleşen dünyadaki bilgi döneminin en fazla önem kazanmış ve popülerleşmiş kavramı olmuştur. Bilhassa son dönemlerde ülkemizde de değeri giderek artmış olan girişimciliği pek çok disiplin de tanımlamaya başlamıştır. Kavramı eğitim yönünden değerlendirdiğimizde girişimciyi şöyle tarif edebiliriz. Değerli kişi; “değer üreten”, yarattığı değerler ile başkalarını “mutlu eden” ve insan hayatına “güzellikler” katan bireydir.

Girişimciliğin kökleri hayallere dayanır ve değerler ile son bulan bir süreçtir. Yani hayalleri gerçeğe dönüştürmek şeklinde ifade edilebilir. İçinde gerek düşünsellik gerekse eylem içeren bu kavram, süreklilikle başarı sağlar. Kişinin yaşamına kolaylık sağlayan bütün eylemlerin içerisinde girişimcilik vardır (Ürper, 2015, 3). Bilhassa son yıllarda toplumsal olarak meydana gelen hızlı değişim ve belirsizlik ortamı sonucunda girişimcilik önemini daha da arttırmıştır.

Toplumsal, ekonomik, siyasal ve teknolojik alanda olan gelişmeler ve belirsiz durumlar karşılaşılan fırsatların ve engellerin fark edilmesini, farklı düşüncelerin üretilmesine imkân ve süreçlerin olmasını zorunlu kılar. Bu yönden eğitimin temel tasarından olan öğretmenler de bu gelişmelerle gelecekteki neslin daha iyi bir hayat sürmesi için üzerlerine düşmekte olan görevi yerine getirmek için çalışmalıdırlar. Eğitimde öğretmenlerin önyargısız bir biçimde yeni düşünceler üretmeleri ve ani bir şekilde ortaya çıkabilecek belirsizliklere karşı da hızlı karar verme gerekliliği girişimcilik niteliklerinin

geliştirilmesini gerekli kılar. Kişilerde girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesiyle onlara geleceğe yönelik plan yapan ve planlarını amaçlara uygun ve etkin şekilde uygulayan kişiler haline getirmek mümkün olur. Bunun sonucunda günümüzdeki globalleşen dünyaya uyum sağlayan ve karışık iş yaşamına ayak uydurabilecek özellikte kişiler yetiştirilmesi sağlanabilir (Gömleksiz ve Kan, 2009).

MEB (2005), girişimcilik yeteneğini; sosyal bağlantılarda, iletişimde, iş hayatında vb. yerlerde gerektiği şekilde, etkin davranışlarına uygun biçimde ve dönemde yapmak ya da rağbet görecektürünü ya da hizmeti daha iyi üretmek veya pazarlamak için yeni bir sistem kurabilmek amacıyla gereken yeteneklerdir. Girişimcilikse; duygudaşlık kurmak, kişiler arasındaki ilişkilere uygun davranışları gösterebilmek, planlama yapmak, planları uygulayabilmek, riskler almak, gereksinim duyulacak ürünün gerekli olup olmadığını sezme, ürünü planlamak, üretmek, pazar araştırması yapmak ve pazarlayabilmek vb. yeteneklerden oluşmuş temel yetenek şeklinde ifade etmiştir.

Bu yüzden geleceğin öğretmenlerinin girişimcilik yeteneklerinin olması gerekir. Girişimcilik yeteneğinin öğretmenlere kazandırılmasında pek çok niteliğin yansıtıcı düşünme becerileri ile de ilgili olduğu bilinmektedir. Öğretmen mesleki yeterlilikleri değerlendirildiğinde; öğretmen, toplumun ve eğitim kuruluşlarının hızlı değişmekte olan gereksinimlerine cevap verebilmesi için koşullarını en verimli biçimde değerlendiren, mükemmele erişmek amacıyla devamlı çalışan ve yaratıcılığını kullanıp esnek olabilen, toplumun esas öğelerin ters düşecek ideolojik takıntıları bulunmayan bir birey olması gerekir. Öğretmen iş birliğine yatkın, paylaşmayı bilen olmalı, empati kurabilmelidir. Yaratıcılık, çağdaş nitelikli öğretmenin son derece önem içeren özelliklerindedir. Çünkü zeki ve kişinin nitelikleri birbirine benzemeyen, değişik sosyokültürel ortamda yetişen öğrencileri eğitebilmek, onları öğrenmek amacıyla cesaretlendirme, destekleme öğreticinin çoğunlukla yaratıcılığını kullanmasıyla ilgilidir. Öğretmen, gelişmekte ve yenilenmekte olan bilgilerini elverişli öğrenme atmosferleri yaratarak çeşitli eğitim metotlarını uygulayarak öğrencileri ve meslektaşlarıyla paylaşmalıdır. Toplumun ve öğrencilerin çeşitli ve farklı gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi için esnekliğe sahip olmalıdır. Bu nitelikler öğretmenin yansıtıcı düşünme seviyesi ile paralel gelişmeler gösterir.

Bu bağlamda öğretmen kendisinin sorunlarını çözerken, toplumun sorunlarını çözmeli, farklı çözümler aramak zorundalığı olan bir vatandaş olmayı başarmalıdır. Rolünün, sınıf içindeki eğitimleri yapmasının dışında okulun bütünü, yakın ve uzak çevresini elverişli öğretim alanına dönüştürmelidir (Yetim ve Göktaş, 2004, 545).

Öğretmenin açık fikirli olabilmesi, sorumlulukları üstlenmesi, öğrencisine şu an dışında gelecekte olabilecek şeyleri de göstermesi, sorunları algılaması ve onları tanımlamak dışında uygulamaya yansıtması onun yansıtıcı düşünme ve girişimcilik niteliklerini belirtir (Ünver, 2003, 14,15; Güler, 2010, 178-184). Bu yüzden öğretmen sanayii toplumundan bilgi çağına geçilen bu dönemde girişimci bir vizyon ve kavramsal yenilikçi anlayışını edinmeli ve profesyonelce geleceğe bakmayı amaçlamalıdır (Karadal, 2013, 15). Bunun için öğretmenin yansıtıcı düşüncesinin olması ve bunun sonucunda öğretim ortamındaki bütün öğrencilerinin öğrenebilmesi amacıyla tekrar yapılandırılmalı, çeşitli öğretim ortamları oluşturmalı ve sıkılmadan yaratıcı fikirler ile öğrencilerine modern bakış açısını kazandırmalıdır. Yenilikçi ve modern bakışın oluşturulabilmesi için yenilikçi yaklaşımlar olmalıdır. Bu da öğretmenin kendini sorgulamasıyla ve eğitim ortamının düzeninin planlanması ile gerçekleşebilir (Fer, 2015, 3).

2.16. Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme İlişkisi

Öğretmenin kalifiye şekilde yetiştirilebilmesi bütün toplumlarda önemlidir. Toplumsal, teknolojik ve farklı alanlarda ortaya çıkan hızlı değişiklikler öğretmenlerin de rollerinde değişikliklere yol açmıştır. Bu eskiden görülmediği kadar çok öğretmene sorumluluk ve görev yüklemeye başlamıştır. Bilgi çağında, bugünün toplumsal yapısındaki değişimler ve gelişmeler de etkili olan öğretmenlerin donanımlı özelliklerde yetiştirilebilmesi gereklidir (Erdem, 2013, 23).

Bu bakımdan Türkiye'deki öğretmen yetiştirmeyi sağlayan kuruluşların değişimi, gelişim yakalayabilmesi amacıyla tekrar yapılmalıdır (Karaca, 2008, 65). Öğretmenlerin ülkenin ve çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde olmaları amacıyla; öğretmen yetiştiren kurumlarda olan yapılanmanın gerekliliği nettir. Çünkü ülkenin kalkınmasıyla toplumun refah düzeyi, öğretmenlerin kaliteli yetiştirilmesin ve vazifelerini iyi yapacak meslekî ve bireysel özelliklere sahip olmaları ile paraleldir (Yetim ve Göktaş, 2004, 542). Fromm'a (2001, Akt; Erdem, 2013, 23) göre eğitimin amacı; bireylerin eleştirel yönlerinin geliştirilmesi ve yaratıcı yaklaşımlara ortam hazırlamasıdır. Yani kişinin özgür, üst düzey düşünme yetenekleri olan ve kendisini her türlü ortamlarda anlatabilen birey yetişebilmesidir.

Bu bağlamda M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafınca hazırlanmış olan "Öğretmenlerin Mesleki Genel Yeterlilikleri" isimli çalışmasında öğretmenlerin bütün alanlarda istenen yeterlilikler, performanslarının göstergeleri

vurgulanmıştır (MEB, 2006). Öğretmen, bilgiyi aktarmasının ötesinde öğrencilere bilgiyi nasıl elde edeceklerini öğretmeli ve bilgi kirliliğinin olduğu bir ortamda elde ettiklerini nasıl sorgulayacaklarını öğretmelidir (Ürper, 2015, 5). Bunlar varken öğretmenlerin hızlı karar almaları, fırsatları fark etmeleri, özgürce ve bağımsızca düşünüp çeşitli metot ve yollar geliştirebilmeleri, türlü riskleri alıp değişimlerin mimarı olmaları istenmektedir. Gelişmekte ve değişmekte olan dünya, kendini kuvvetli biçimde sunacak ve düşünebilen insan ister. Çünkü sadece düşünebilen, diğer bir deyişle maksimal zihinsel yeteneklerini kullanan birey gelecek zamanda da yaşamını sürdürebilir (Semerci, 1999, 216).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirmekte olan kuruluşların öğretmene edindirmeyi istedikleri özellikler değerlendirildiğinde, bunların toplumda değişimlerin mimarı gibi görülen girişimcilerdeki bulunması gereken niteliklerle de örtüşür. Pek çok devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde kazandırmayı amaçladıkları bu değerleri şöyle sıralanabilir (Erdem, 2013, 72-74):

- Yaratıcı düşünmek,
- Devamlı gelişmek,
- Üretim ve hizmette kalite,
- Devamlı eğitim (Hayat Boyu Öğrenme),
- Bilimsel olma,
- Toplumsal duyarlılık,
- Çözüme odaklanma,
- Özsaygı,
- İnisiyatif almak,
- Değişime açık olma,

Öğretmenlik, devletlerin eğitim, öğretim ve bunlarla alakalı yönetme vazifelerini üstlenen özel ve toplum açısından dinamizmi ellerinde tutabilen meslektir (Yetim ve Göktaş, 2004, 543). Öğretmene kazandırılması planlanan nitelikler diğer yandan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini de belirler. Bu yüzden öğretmenin mesleki yeterlilikleri değerlendirildiğinde pek çok niteliğin girişimci bireylerinkileriyle örtüştüğü görülür. Bilgi çağında olduğumuz bu dönemlerde insan, sosyal ve ekonomik yapının merkezindedir. Bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve yönetebilendir. Girişimci yalın haliyle piyasada olan talep açıklıklarını fark edebilendir. Bu yüzden bilgi toplumu girişimcinin bilgilerine ve bilgilerini yönetebilme becerisine her zamankinden daha fazla gereksinimi bulunur (Yeniçeri, 2002, 57).

Bu bakımdan toplumun gelecek nesillerinin garantisi görülen çocuklarının eğitimlerini üslenmiş olan öğretmenlerin yaşadıkları dönem koşullarına elverişli olarak yetiştirilmeleri, fırsatları, riskleri ve öğrenme ortamında olan kişisel farklılıkları fark etmeleri gerekir. Kişilerin temel girişimcilik niteliklerinin olması amacıyla eğitim aracılığıyla girişimcilik hususunda edineceği bilgi, yetenek ve tutum son derece mühimdir. Bilhassa ilköğretimde girişimcilik ile ilişkili edinilecek kazanımlar ve tecrübeler, öğrencinin gelecekteki dönemlerde kendisini girişimci kişi olması için daha güvenli hissetmesini ve iş hayatına kolaylıkla uyum sağlamalarına yol açar (Güven, 2010, 51).

Öğretmenlerin meslek açısından genel yeterlilikleri değerlendirildiğinde şunlar fark edilir:

- Öğretmenlerin, öğrencilerin beden, zihin, duygu, sosyal, kültürel farklılıkları ve ihtiyaçları ile ilgili düşüncelerini, farkındalıklarını öğrencinin öğrenebilmesini destek olmak, ileriye götürebilmek amacıyla kullanmalıdır.
- Öğrencilerinin hayatları ve seviyeleri fark etmeksizin onların eğitim kazanımlarını devamlı artırmayı hedeflemeli, öğrenme ve başarıya hususunda öz güven kazandırmalıdır.
- Sınıf içinde ve dışında çalışmalarını eleştireci yaklaşım ile değerlendirmeli, öz değerlendirmesini yapmalı, farklı bilgiye ve düşüncelere açık olacak şekilde kendilerini sürekli geliştirebilmeli devamlı geliştirmelidirler.
- Kendisini geliştirmek için sorumluluğun farkında, istekli, kararlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olmalıdır. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim yetenekleri ve estetik anlayışlarını geliştirmeli ve etkin kullanmalıdır.
- Meslek açısından gerekli ihtiyaçlarının farkında olup kendisini ve öğretme-öğrenme süreçlerini geliştirebilmek amacıyla hizmet içi eğitimlere, toplantılara, seminerlere katılmalı, alanıyla alakalı yayınları izlemelidir. Bu tür etkinliklere katkı sağlamalıdır.
- Öğrencisini birey olarak kabul ederek geçmişinde yaşadıklarına, gelişme niteliklerine, ilgilerine gereksinimlerine, öğrenim şekillerine saygılı olmalıdır (MEB, 2006, 13-31; Yetim ve Göktaş, 2004, 546; Karaca, 2008, 66).

Bahsedilen özellikler değerlendirildiğinde pek çok niteliğin yansıtıcı düşünen öğretmende olması gerekli nitelikler olduğu fark edilmektedir. Yansıtıcı düşünebilen öğretmen okulda edindiği kurumsal bilgileri uygulama sırasında iyice düşünüp elverişli ortam ve koşullarda uygulamaya yön verebilecek biçimde kullanır (Erdem, 2013, 25). Öğretmen sürekli kendisini geliştirmeli, yenilemelidir (Semerci, 2007, 1355). Öğretmen, eğitim verdiği yerde kişilerin öğrenme yaşamlarını düşünmelerini sağlar (Parmaksız, 2015,

236). Arslantaş'a (2003, 47-50) yansıtıcı düşünmenin sorun çözme aşamasını da kapsar. Bu yeteneklerinin geliştirilmesi güçtür. Kişilerin bununla ilgili ciddi destek almaları gerekir. Yansıtıcı düşünme aşamasında kişiler "Ne Öğreniyorum" ya da "Ne Yapıyorum" vb. sorular ile ne hissettiklerini ve nasıl hissettiklerini farkına vararak öznel tutum geliştirip yansıtma sürecini başlatırlar (Parmaksız, 2015, 235). Yansıtıcı öğretimde duygusallıktan yarar sağlanır. Sonuçta kişi bilinçlenir ve farkındalığı edinir. Ancak yansıtıcı öğretim uygulayan adayların, stres dolu ve güvenin olmadığı bir ortamda yansıtıcı düşünebilmeleri olanaksızdır (Semerci, 2007, 1354).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler vardır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yürütülmesinde, genel tarama, nedensel karşılaştırma ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1994) tarama modelini, geçmişte veya halen var olan durumu olduğu haliyle tanımlamayı hedefleyen araştırma yaklaşımı şeklinde tarifler.

Tarama araştırmaları bir grubun belli niteliklerini belirleyebilmek amacıyla verilerin toplanmasını hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2014, 14). Ayrıca makro-sosyal alan araştırması niteliğindeki tarama yöntemi, çok sayıda bağımsız ile aynı anda analiz yapılması, açıklama ve betimleyici bilgilerin elde edilebilmesi açısından da önemlidir (Baloğlu, 2009, 71).

3.2.Örneklem Grubu

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında bahar döneminde İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda yapılmış olup 27 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 157 Antrenörlük Eğitimi Bölümü, 14 Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü ve 44 Spor Yöneticiliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i 1.sınıf, 52'si 2.sınıf, 95'i 3.sınıf, 60'ı 4.sınıftır ve evren 53 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 242 öğrencidir.

3.3.Veritoplama Araçları

Araştırmadaki veri elde etmek için kullanılan yöntem olarak, Sermerci'nin (2007) geliştirdiği "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği", Yılmaz ve Sünbül'ün (2009) geliştirdiği "Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği", 'Kişisel Bilgi Formu' (Cinsiyet, sınıf, bölüm, girişimcilik dersi ve kursu alma durumu) uygulanmıştır. Verilerin toplama sürecinde kişilerin kişisel bilgi formuna ve ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar kontrol edilip boş

bırakılan ve yanlış kodlamada yapılan 8 form örneklemeden çıkartılmıştır. Analizler örnekleme oluşturan 189'u erkek, 53'ü kadın 242 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği

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 verilmiştir:

Sürekli ve Amaçlı Düşünme:

7 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.794

Açık Fikirlilik:

6 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.712

Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim:

5 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.747

Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik:

5 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.776

Araştırmacı:

6 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.742

Öngörülü ve İçten Olma:

4 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.668

Mesleğe Bakış:

2 madde, Alt boyut güvenilirlik katsayısı 0.357

Seçer (2015,219)'e göre, Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme ve uyarlanma çalışmalarında kesinlikle incelenmesi gerekli olan güvenilirlik metodudur. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği α değerinin en az $\alpha=0.70$ ve üzerinde olması gerekir. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa değerinin $\alpha=0.933$ çıkması yüksek derecededir.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) ölçeği, alt boyutlarına ait Cronbach Alfa Güvenirlilik katsayıları şöyledir:

Sürekli ve Amaçlı Düşünme (Madde: 21, 24, 27, 29, 31, 33, 35), $\alpha = 0.576$

Açık Fikirlilik (Madde: 3, 6, 7, 10, 11, 12), $\alpha = 0.835$

Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim (Madde: 36, 37, 38, 39, 40), $\alpha = 0.917$

Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik (Madde: 16, 28, 30, 32, 34), $\alpha = 0.745$

Araştırmacı (Madde: 13, 14, 15, 17, 18, 19), $\alpha = 0.801$

Öngörülü ve İçten Olma (Madde: 9, 22, 23, 26), $\alpha = 0.813$

Mesleğe Bakış (Madde: 20, 25), $\alpha = 0.732$

Semerci'nin, (2007) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.908 olarak saptanmıştır.

3.3.2. “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği

Yılmaz ve Sünbül'ün (2009) geliştirdiği ölçek öğrencilerin girişimci özelliklerini tespit etmek için tasarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri girişimcilik ölçeğini geliştirmektir. Çalışmanın araştırma grubunu, Selçuk Üniversitesi, Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu amaç ile belirtilen fakültelerdeki okuyan 474 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma grupları oluşturulur iken, fakültede olan bütün bölümleri temsil edecek şekilde rastgele yöntem ile seçilmiş öğrencilerin 355'i kız, 119'u erkektir. Ölçeğin maddelerini hazırlamadan önce evvel üniversite lisans düzeyinde toplam 90 öğrenciye girişimcilik konusunda kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları görüş, fikir, duygu ve düşünceler cümleler haline getirilmiştir. Sonrasındaysa araştırmacı tarafından literatür araştırılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından girişimcilik konusunda olan literatür incelenmiş ve toplam 43 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeğin ön denemesini yapmadan evvel uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan cümleler yeniden revize edilmiş ve 36 maddeye indirilmiştir. Likert tipinde forma dönüştürülmüş olan cümleler “Çok sık” (5)'dan “Hiçbir zaman” (1)'a uzanan 5'li aralıklı ölçek formunda düzenlenmiştir. Deneme uygulaması sonrasında elde edilen verilerle Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri ile faktör analizi (geçerlik analizi) yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi ile yapılan faktör analizi sonucu bütün maddelerin tek boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Güvenirlilik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, bu ölçeğe yönelik de ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipinin kullanıldığı ölçeklerin değer aralıkları ve katılım düzeyleri Tablo 3.1.' de yer almaktadır.

Tablo 3.1. 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	ÇokDüşük Girişimcilik	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Düşük Girişimcilik	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61 - 3,40	OrtaDüzeyde Girişimcilik	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Yüksek Girişimcilik	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21 – 5,00	ÇokYüksek Girişimcilik	Tamamen Katılıyorum

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler adayların yansıtıcı düşünme düzeyleri ve girişimcilik nitelikleri cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına uyacak şekilde toplanılan verilerin incelenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık testinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt problemler ile ilgili verilerin değerlendirilmesinde Statistical Package For The Social Sciences istatistik programından faydalanılmıştır. Aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), yüzde (%), parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri uygulanmıştır. Anlamlı farklılıkların olduğu varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Tukey ve Scheffe testi kullanılmıştır. Diğer taraftan, iki sayısal ölçüm arasındaki doğrusal ilişki varlığını, var ise ilişkinin yönü ve şiddetinin ne olduğunu belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi, engellilerde egzersiz ve spor eğitimi, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerine uygulanmış olan “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” neden ulaşılan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlar anlatılmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

Tablo 4.1. Cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

Özellik	N	%
Erkek	189	78,1
Kadın	53	21,9
Toplam	242	100,0

Tablo 4.1.’de araştırmaya katılan öğrencilere “ait cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülür. 242 katılımcının 189’u erkek olup araştırmanın %78,1’i, 53’ü kadın olup %21,9’unu oluşturur.”

Tablo 4.2. Sınıf düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

Sınıf	N	%
1. Sınıf	35	14,5
2. Sınıf	52	21,5
3. Sınıf	95	39,3
4. Sınıf	60	24,8
Toplam	242	100,0

Tablo 4.2.'de öğrencilerin “sınıflarına göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %14,5’i 1. sınıf, %21,5’i 2. sınıf, %39,3’ü 3. sınıf, %24,8’i 4. sınıfta öğrenim görmektedir.”

Tablo 4.3. Bölüm değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

Bölüm	N	%
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	27	11,2
Antrenörlük Eğitimi Bölümü	157	64,9
Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü	14	5,8
Spor Yöneticiliği Bölümü	44	18,2
Toplam	242	100,0

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerinin yüzdesinin çoğunluğunu %64,9 ile Antrenörlük Eğitimi Bölümü sonrasında sırayla %18,2 Spor Yöneticiliği Bölümü, %11,2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, %5,8 Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü oluşturmaktadır.

Tablo 4.4. Spor yapma (lisanslı) değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

Spor Yapma (Lisanslı)	N	%
Evet	87	36
Hayır	155	64
Toplam	242	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin aktif spor yapma (lisanslı) değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları gösterilir. Buna göre, %64 ‘lük yüzde katılımcıların aktif ve lisanslı olarak spor yapmıyor olduklarını göstermektedir. Bu oldukça yüksek yüzde dikkate değerdir.

Tablo 4.5. Girişimcilik dersi eğitimi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları

Girişimcilik Dersi Eğitimi	n	%
Evet	42	17,4
Hayır	200	82,6
Toplam	242	100,0

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin girişimcilik dersi veya kursu alma durumu %17,4 “Evet”, %82,6 “Hayır” olarak bulunmuştur. Bu yüzdelere göre girişimcilik dersi eğitiminin yaygınlaşmadığını söyleyebiliriz.

4.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.6. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	242	2,86	0,63
Açık Fikirlilik	242	2,31	1,06
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	242	2,27	1,07
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	242	3,02	0,6
Araştırmacı	242	3,04	0,7
Öngörülü ve İçten Olma	242	3,34	0,89
Mesleğe Bakış	242	3,23	0,94

“Örneklemimizdeki adayların yansıtıcı düşünme eğilimleri “alt boyutları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.6.’ da gösterilmiştir. Maksimum aritmetik ortalamanın “Öngörülü ve İçten Olma” (=3,34) alt boyutunda çıkarıken minimum”aritmetik ortalamasınınsa “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” (=2,27) alt boyutundan kaynaklandığı görülür. Yine, ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” “Açık Fikirlilik” görüşlerinin “*kısmen katılıyorum*” ve “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacı”, “Öngörülü ve İçten Olma”, “Mesleğe Bakış” “çoğunlukla *katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.”

Tablo 4.7. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar T testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	SS	t	P
“Sürekli ve Amaçlı Düşünme”	Erkek	189	2,88	0,68	0,01*	-0,382
	Kadın	53	2,83	0,45		
“Açık Fikirlilik”	Erkek	189	2,43	1,07	0,056	-3,648
	Kadın	53	1,88	0,93		
“Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”	Erkek	189	2,35	1,09	-2,652	0,053
	Kadın	53	1,96	0,92		
“Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”	Erkek	189	3,03	0,81	-0,631	0,298
	Kadın	53	2,96	0,66		
Araştırmacı	Erkek	189	3,06	0,71	-0,626	0,742
	Kadın	53	2,99	0,70		
Öngörülü ve İçten Olma	Erkek	189	3,38	0,88	-1,576	0,657
	Kadın	53	3,17	0,93		
Mesleğe Bakış	Erkek	189	3,28	0,93	-1,346	0,827
	Kadın	53	3,08	0,98		

Tablo 4.7.’de olan bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, alt boyutlarında “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” istatistiksel yönden anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın; “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutundaki erkekler lehine olduğu görülür. Genel olarak bakıldığında ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları söylenmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi

Tablo 4.8. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme “düzeylerinin sınıflara göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutları	Sınıf	D. N	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Bonferroni Test
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	1.Sınıf	352,83	0,69	Gruplar						
	2.Sınıf	522,86	0,60	Arası	2,020	3	,673			
	3.Sınıf	952,97	0,70	Gruplar İçi	95,054	238,399	1,686	,171		
	4. Sınıf	602,74	0,59							
	Toplam				97,075					
Açık Fikirlilik	1.Sınıf	353,08	0,76	Gruplar						1.ile 3. Sınıf
	2.Sınıf	522,47	0,85	Arası	45,213	3	1,874	15,808	0,00	2.ile 3.sınıf
	3.Sınıf	951,84	0,89	Gruplar İçi	226,912		,726			3.ile 1.sınıf
	4.Sınıf	602,48	0,93							4.ile 3.sınıf
	Toplam				272,125					
Sorgulayıcı Ve Etkileyici Öğretim	1.Sınıf	352,90	0,69	Gruplar arası	42,439	3	14,146			1 ile 3.sınıf
	2.Sınıf	522,52	0,84							2 ile 3.sınıf
				Gruplar İçi	231,476	238,973	14,545*	,000		3.ile 2.sınıf
	3.Sınıf	951,77	0,92							3.ile 1.sınıf
	4.Sınıf	602,46	0,95	Toplam	273,916					4 ile 3.sınıf
Öğretim Sorumluluğu Ve Bilimsellik	1. Sınıf	352,91	0,87							
	2. Sınıf	523,17	0,85	Gruplar arası	3,618	3	1,206			
	3. Sınıf	953,08	0,86	Gruplar İçi	143,163	238,602	2,005*	1,114		
	4. Sınıf	602,85	1,16	Toplam	146,780					
Araştırmacı	1. Sınıf	353,19	0,75	Gruplar						
	2. Sınıf	522,99	0,64	arası	0,968	3	,323	,644	,588	
	3. Sınıf	953,02	0,76	Gruplar İçi	119,229	238,501				
	4. Sınıf	603,05	0,76	Toplam	120,197					
Öngörülü Ve İçten Olma	1. Sınıf	353,13	0,83							
	2. Sınıf	603,25	0,85	Gruplar arası	8,392	3	2,797	3,608	0,014	4. ile 3. sınıf
	3. Sınıf	523,56	0,98	Gruplar İçi	184,516	238,775				
	4. Sınıf	953,18	0,80	Toplam	192,908					
Mesleğe Bakış	1. Sınıf	353,21	1,04	Gruplar	,513					
	2. Sınıf	603,20	1,04	arası		3	,171	,192	,902	
	3. Sınıf	523,29	1,05	Gruplar İçi	212,545	238,893				
	4. Sınıf	953,18	1,21	Toplam	213,059					

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme “düzeylerinin sınıflara göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8.’de verilmiştir.

“Tablo 4.8.’deki gibi, yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Açık fikirlilik”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ve “Öngörülü ve içten olma” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu farklılıkların hangi sınıf seviyesinde olduğunu belirleyebilmek amacıyla örneklem sayıların gruplarda eşit olmadığından ve varyansları homojen olduğundan Bonferroni testi yapılmıştır” (KAYRI, 2009).”

Yapılan Bonferroni testi sonuçları alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde:

“Açık fikirlilik” alt boyutunda 1. ile 3. sınıflar arasında 1.sınıf lehine, 2. ile 3. sınıflar arasında 2.sınıf lehine, 4. ile 3. sınıflar arasında 4.sınıf lehine olarak ortaya çıkmıştır.

“Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda Bonferroni test sonucuna göre 1.sınıf ile 3. sınıflar arasında 1. sınıf lehine, 2. ile 3. sınıflar arasında 2.sınıf lehine, 4. ile 3. sınıflar arasında 4.sınıf lehine bir anlamlılık bulunmaktadır.

“Öngörülü ve içten olma ”alt boyutunda, 4. ile 3. Sınıflar arasında ortalamanın farklılaşması 3.sınıf lehine olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.9. Öğrencilerin adaylarının girişimcilik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	N	\bar{X}	SS
Girişimcilik	242	3,89	0,57

Tablo 4.9’da öğrencilerin girişimcilik nitelikleri değerlendirildiğinde bulunan aritmetik ortalamaya bakıldığında girişimcilik ölçeğinden alınan sonucun 3,89 olduğu görülür. Bu da öğrencilerin “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde cevap verdiklerini gösterir. Bu sonuca göre, öğrencilerin “*Yüksek Girişimcilik*” seviyesinde olduğu söylenebilir.”

4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğrencilerin “girişimcilik niteliklerinin cinsiyete göre değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 4.10’da gösterilmiştir.”

Tablo 4.10. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin t testi

Girişimcilik	N	\bar{X}	SS	T	P
Erkek	189	3,88	0,581	0,822	0,264
Kadın	53	3,9	0,553		

*p<0.05

Tablo 4.10'daki gibi, öğrencilerin girişimcilik niteliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının 3,9, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının ise 3,88 olduğu bulunmuştur.” Kadın ve erkek adayların ise “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde oldukları söylenmektedir.”

4.3.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğrencilerin “girişimcilik özelliklerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.”

Tablo 4.11. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin anova testi

Sınıf	N	\bar{X}	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Tukey Testi
1.Sınıf	35	4,05	0,033	Gruplar Arası	3,356	3	1,119			
2.Sınıf	52	3,68	0,017	Gruplar İçi	76,254	238	0,320	3,492	0,017*	1.ve2.sınıf
3.Sınıf	95	3,91	0,635	Toplam	79,610	241				
4.Sınıf	60	3,93	0,770							

Tablo 4.11’deki gibi, öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, (p<0.05) sınıflar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılıkların hangi sınıflar düzeyinde olduğunu belirleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır.”

“Tukey testi sonucunda; 1. sınıf ile 2. sınıf arasında 1. sınıf lehine bulunmuştur.”

Tablo 4.12. Öğrencilerin bölüm değişkenine göre girişimcilik özelliklerine girişimciliğin Anova testi sonuçları

Bölüm D.	N	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Tukey Test
GirişimcilikBed. Eğit.ve Spor Ö.	27	3,73	0,58	Gruplar arası	2,562	3	0,854		Beden Eğt. Ve Spor Ö. İle Engellilerde Eğ.ve Spor E.
Antrenörlük Eğt..	1573,90	0,66							
Engellilerde Eg. ve Spor .E.	14	4,22	0,59	Gruplar İçi	77,049	2380,324	2,638*	,005	
Spor Yön.	44	3,81	0,55	Toplam	79,610	241			

*p<0,05

Tablo 4.12’deki gibi, öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, (p<0.05) bölümler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farkın hangi bölümler düzeyinde olduğunu belirleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği İle Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi arasında Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi arasında lehinde bir anlamlılık bulunmuştur.”

4.3.4. Öğrencilerin Girişimcilik Dersi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

“Öğrencilerin girişimcilik özellikleriyle girişimcilik dersi eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.13’te gösterilmiştir.”

Tablo 4.13. Öğrencilerin girişimcilik dersi değişkenine göre girişimcilik özelliklerine ilişkin t testi

Girişimcilik Dersi Eğitimi	N	\bar{X}	SS	T	P
Evet	107	3,80	0,605		
Hayır	135	3,95	0,542	-2,045	0,133

*p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrenci girişimcilik özelliklerinin girişimcilik dersi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış

olan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrenci girişimcilik puanlarında bu derse göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($t=2,045$, $p>0.05$) tespit edilmiştir.”

4.4. Öğrencilerin Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi

N=242	Girişimcilik	Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Açık Fikirlilik	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve İçten Olma	Mesleğe Bakış
Girişimcilik	1	0,161*	-0,137*	-0,124*	0,089*	0,175*	0,229*	0,143*

“Tablo 4.14’teki gibi, öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle girişimcilik özellikleri arasında olan ilişkiyi belirleyebilmek için yapılmış olan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, girişimcilik ve Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ,Araştırmacı , Öngörülü ve içten olma ve Mesleğe Bakış yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki varken Açık Fikirlilik ve Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.”

- “Sürekli ve Amaçlı Düşünme ($r=0,161^*$, $p<0.01$),
- Açık Fikirlilik ($r= -0,137^*$, $p<0.01$)
- Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ($r= -0,124^*$, $p<0.01$),
- Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ($r= 0,089^*$, $p<0.01$),
- Araştırmacı ($r=0,175^*$, $p<0.01$),
- Öngörülü ve içten olma ($r=0,229^*$, $p<0.01$)
- Mesleğe Bakış ($r=0,143^*$, $p<0.01$)”

Yorumlamak gerekirse, değişkenlerin arasındaki aynı yönlü, ama zayıf doğrusal ilişki görüldüğü söylenebilir. Yani, yansıtıcı düşünme özelliklerinden açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim ve girişimcilik arasındaki negatif korelasyon anlamsızdır. (-1) ile (+1) değerleri korelasyon katsayısının alabileceği minimum ve maksimum değerlerdir. (+1) pozitif tam doğrusal ve (-1) ise negatif tam doğrusal ilişkiyi belirtmektedir (Baykul ve Güzeller, 2014, 578). Buradan girişimcilik ortalamasıyla açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili

öğretim alt boyut arasında olan ilişkinin (0)'a yakın negatif ilişki görüldüğü söylenebilir. Bahsedilmesi gerekli olan başka bir şey ise, korelasyon katsayısı değişkenlerin arasında olan nedensel ilişkiye ait bir şey söyleyemez. Yalnızca, değişkenlerin beraber değişiminin bir ölçüsü olduğu söylenebilir (Bayram,2015, 181).”

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan (2018-2019 Akademik yılı) öğrencilerin girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri değerlendirilmiştir. Yapılan bu tez çalışmasında, öğrencilerin girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmalar analiz edildiğinde girişimciliğin Döm'e göre (2012, 7) bir zihniyet konusu söylenmektedir. Bu bir kişinin, tek veya takım içerisindeki fırsatları görme ve bir değer oluşturmak için fırsatları değerlendirme motivasyonudur.

Eğitimde girişimcilik kavramı 2005'de kabul edilmiş olan yeni öğretim programlarının dahil edilmesiyle kullanılmaya başlanmıştır. Girişimciliğin çeşitli nitelik ve eğilimlerine göre yapılan birçok çalışma eğitim sisteminde olan ve eğitim ortamında görülen tehdit ve fırsatları göstermiş ve genel çerçeveye ile ilgili bilgi vermiştir. Bu çalışma da, bu alanda yapılan çalışmaların parçası ve devamı niteliğindedir.

Araştırmamıza dahil edilen öğrencilerin demografik bilgilerini özetlersek, adaylardan oluşan 242 katılımcının 189'u erkek, 53'ü kadın idi. Sınıf değişkenine bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunu % 39,3 ile 3. sınıflar oluştururken, % 14,5 ile 1.sınıflar en az kesimi oluşturmaktadır. Bölüm değişkenine göre, en büyük popülasyon %64,9 ile Antrenörlük Eğitimi, %5,8 ile Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi en düşük küçük popülasyon olarak bulunmuştur. Girişimcilik dersi eğitim durumundaysa eğitim alma durumunu %17,4'ü "Evet", %82,6'sı "Hayır" şeklinde tespit edilmiştir. Bu yüzdeleri incelediğimizde, girişimcilik dersi eğitiminin yaygınlaşmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca, lisanslı spor yapma değişkeninin %36'sı "Evet", %64'ü "Hayır" olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili bulguları özetlediğimizde, alt boyutların ortalamalarında, maksimum aritmetik ortalamanın "*Öngörülü ve İçten Olma*" (=3,34) alt boyutunda iken, minimum aritmetik ortalamansın "*Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim*" (= 2,27) alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bu açıdan, en düşük aritmetik ortalama değerlendirildiğinde 2,27 değeri öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olmadığını gösterir. Yanpar ve Duban'ın (2010) "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili

Görüşleri” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ortalamalarının genelden yüksek bulunduğu tespit edilmiş olup benzer biçimde Alkan ve Gözel’in (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri” ismini verdiği araştırmasında da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek saptanmıştır; bizim öğrencilerimizin çoğunluğunu “Antrenörlük Eğitimi” öğrencilerinin oluşturmasıyla ilgili olabilir.

Yansıtıcı düşünme kendi kendine gelişmiş olan düşünme çeşidi değildir. Yansıtıcı düşüncede, zihin soruna odaklanınca düşünce bilinçli olarak aktif aşamaya girmektedir. Bu özelliği ile yansıtıcı düşünme gündelik düşünce ve eylemlerden ayrılır (Taşkın ve Alp, 2008). Bu açıdan yapılmış olan pek çok araştırma yansıtıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilebilmesi ya da belirlenmesi için yapılan araştırmalardır (Bayrak ve Koçak, 2011; Tok, 2008; Ersözlü, 2008; Şahin, 2009; Duban ve Yelken, 2010). Ancak bunların haricinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Alp, 2007).

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutunda istatistiksel yönden anlamlı farklılık vardır ($p<0.05$). Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde farklılığın; erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıflara göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Açık fikirlilik”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Öngörülü ve içten olma” alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni testi sonucu değerlendirildiğinde, 3. sınıfların yansıtıcı düşünme eğiliminde olan farklılığı oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyesinin artmasıyla yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azalıyor olması, mesleki kaygı durumunun artması, öğrenim isteğinin azalması, merakın azalması ve meslek ile ilgili görüşlerin değişiklik göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunu destekleyici olan araştırmalar, Ceyhan (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi” isimli tezinde, Kaya (2009) “İlköğretim 6 7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi” çalışmasında vardır.

Öğrencilerin girişimcilikle alakalı nitelikleri değerlendirildiğinde, girişimcilik ölçeğinden alınan sonuç “*Yüksek Girişimcilik*” seviyesinde bulunmuştur. Bu gösterge, öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin yüksek olduğunu gösterir. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerine yönelik yapılmış birçok çalışma vardır. Pan ve Akay (2015) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Akyürek (2013), “İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” , Yıldız ve Kapu (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi’nde Bir Araştırma”, Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Bandırma İşletme Bölümü Örneği” , Köstekçi (2015) “Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ve Akhtar, Keith ve Riaz (2009) “Aday Öğretmenlerin Girişimcilik Eğilimleri” vb. araştırmalarda öğretmen adaylarının girişimcilik eğilimleri incelenmiştir.

Öğrencilerin girişimcilik niteliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmış olan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu sonucun aksine Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012,423) yaptıkları araştırmada öğrencilerin cinsiyet yönünden kadınların girişimcilik özellikleri erkeklerinkinden yüksek saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niteliklerini cinsiyete göre belirlenmesine yönelik Pan ve Akay (2015, 125-136)’ın araştırmasındaki sonuçlar yaptığımız araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yapmış oldukları çalışmada cinsiyet açısından farklılık saptanmamıştır. Bunun öğretmenliği meslek olarak seçen kadın ve erkek öğrencilerin benzer sosyokültürel yapıda olması, ekonomik statülerinin benzer seviyelerde olmaları ve öğrenim aldıkları eğitim kuruluşlarının benzer olmaları gibi nedenler ile ilgili oluşabildiği söylenebilmektedir.

Öğrencilerin girişimcilik niteliklerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıfların arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bunun hangi sınıflar düzeyinden kaynaklandığını belirleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Tukey testinin sonucunda; 1. sınıf ile 2. sınıf arasında 1. sınıf lehine, anlamlılık olduğu görülmüştür. Deveci ve Çepni (2014) “Fen Bilimleri Öğretmen Eğitiminde Girişimcilik” isimli araştırmasında, öğretmen yetiştiren kuruluşların girişimcilik özellikleri olan öğretmen adaylarının girişimcilik niteliklerinin üst sınıflarda daha fazla çıkmasının beklenen olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin bölümlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bölümler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farkın hangi bölümler düzeyinde olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi arasında (3,73-4,22), Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi lehinde anlamlılık görülmüştür. Burada olan fark iki bölümde de “*Yüksek girişimcilik*” seviyesindedir. Sayısal dersler ile ilgilenmekte olan öğretmen adaylarının girişimcilik niteliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Yılmaz ve Sünbül’ün (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının girişimcilik seviyesi yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle girişimcilik özellikleri arasında olan ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Girişimcilik ve Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ,Araştırmacı , Öngörülü ve içten olma ve Mesleğe Bakış”yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki var iken, Açık Fikirlilik ve Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, çeşitli değişkenlerle değerlendirdiğimiz öğrenciler potansiyel girişimciler şeklinde düşünülür ve yapılmış olan çalışmalar da bu düşüncemizi destekler niteliktedir. Günümüzde amaçlanan bireyin, bilgiyi olduğu haliyle depolayan değil; bilgiyi kullanan, sorgulayan, yeni bilgi üreten ve karşılaştığı sorunlara çözüm getiren kişi olması gerekmektedir (Doğanay, 2012). Demirel’e (2003) göre yansıtıcı düşünmeyi yaşama katabilmek amacıyla ilk önce temel düşünme yeteneklerine ve destek sağlayan ortama gereksinim vardır. Aydın-Güç ve Özmen’e (2012) göre yansıtıcı düşünmenin problem çözme aşaması olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin problem durumlarıyla karşı karşıya bırakılması, çeşitli çözüm yolları üretmeleri ve problem çözme aşamasına aktif şekilde katılmalarını sağlayacak ortamların hazırlanması vurgulamaktadır.

5.2.Öneriler

Araştırmamızda, eksik olan ya da geliştirilme gerekliliği olan bazı ayrıntılar burada anlatılmıştır. İlk olarak, sınıflar arası çok fark göstermiş olan yansıtıcı düşünme seviyeleri ve girişimcilik özellikleri farklı değişkenler ile tekrar araştırılmalı ve bu düşmenin sebepleri daha net bir şekilde belirlenmelidir. Yansıtıcı düşünme düzeylerinin artırılmasına yönelik öğretmen yetiştiren kurumlarda dersler için araştırmaların yapılması gereklidir. Bu branştaki

öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük bulunmasının sebepleri aynı olmayan araştırma metot, teknikler ile araştırılması gerekir. Lisanslı sporcu sayısı çok olmasına rağmen düşük çıkan girişimcilik dersi alma durumunun iyileştirilmesi ve bilinçli sporcular ve öğretmenler için ders olarak okutulmalıdır.

Yansıtıcı düşünme dışındaki bütün üst düzey düşünme becerileriyle girişimcilik niteliklerinin kıyaslanabileceği çalışmaların yapılması önerilebilir.

Öğrencilerin girişimcilik özellikleriyle yansıtıcı düşünme düzeylerini eğitim uygulamaları ile ilişkisinin belirlemek için deneysel, nitel ya da gözleme dayanan araştırmalar yapılmalıdır.

Girişimcilik düzeyleri yüksek görülen öğretmen adaylarının, mezuniyet sonrasında ulaşılabilen kişilerle meslek yaşantılarında bu nitelikleri kullanıp kullanmadıklarına yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılmalı ve eğitimin burada vermiş olduğu kazançlar değerlendirilebilir.

Diğer üniversitelerdeki öğrencilerin katılımlarıyla bölgesel ve ulusal çerçeveler belirlenip karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2005). Öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik uygulamaları sırasında geleneksel öğretmenlik uygulamasıyla mikro öğretim uygulamasının karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmalar*, 20(5).
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üst biliş (meta biliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(4).
- Akpınar, S. (2009). *Girişimciliğin temel bilgileri*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Akyürek, Ç. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisan tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ali, A., Topping, K. J., ve Tariq, R. H. (2009). Entrepreneurial inclinations of prospective teachers. *New Horizons in Education*, 57(2), 1-16.
- Alkan, V ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *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 açıları*. 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 düşüncüyü geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (178).
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve yansıtıcı öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8(2), 66- 73.
- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik, temel kavramlar ve bazı güncel konular*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı öğretime genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 12(47).
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ilişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış 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).
- Aykan, (2012). Girişimciliğin değişen yüzü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.17(3), 195.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Yansıtıcı öğretime genel bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 12, 47-55.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. İstanbul: D&R Yayınları.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*, 5.Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self assessment (2. Baskı)*. New York: Routledge Falmer Publishing.
- Bozkurt, Ö., Aslan, Z. ve Göral, M. (2011). Yükseköğretimde verilen girişimcilik eğitiminin öğrencilerin girişimcilik eğilimine etkisi: teknik program ve sosyal program karşılaştırmalı bir araştırma, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 27- 29 Mayıs, s.822- 833*.
- Bozkurt, Ö., Kalkan, Ç., Koyuncu, A. O. ve Alparıslan, A., M. (2012). Türkiye’de girişimciliğin gelişimi: girişimciler üzerinde nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327- 332.
- Candan, H. (2011). Osmanlı’dan günümüze Türk topraklarında girişimcilik serüvenine dair bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-174.
- Casson, M. (1990) *Entrepreneurship*, Wermont: Edward Elgar Publishing Company

- Ceyhan, G. (2014). Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TSA, 11(2)*.
- Çakmak, O. (2003). *Girişimciliğin tarihsel gelişimi. Piyasa Dergisi, 8, 61-77*.
- Çatalkaya, R. (2005). *Bazı bireysel farklılıkların kavram haritası yapma başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Çetin, O. (2015). Kavram Ağı ve Kavram haritaları. <http://oguzcetin.gen.tr/kavramaglari-ve-kavram-haritalari.html> adresinden 12.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri. (Ed. Filiz, Sevil, Büyükalan); *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danışık, Ş. (2001). *Türkiye'deki Girişimci Profili*, Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 110317, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Danışman: Prof. Dr. Mahmut TEKİN, KONYA
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim I. kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, USA: Heath and Company.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2012). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi. Ahmet Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Dolgun, U. (2003). *Girişimcilik*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Döm, S.(2012). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Education, E. (2013). A Guide for Educators. *European Commission–DG Enterprise & Industry, Brussels*, (s 6).

- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 41(1).
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. (Ed. In L. B. Resnick). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerber, M. E. (1996). *Girişimcilik Tutkusu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güler, B. K. (2010). *Sosyal Girişimcilik*. Ankara: Elif Yayınevi Basım.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Halilçolar, G. (1929) Büyük Dünya Buhranı, Nazif Tolga Sınmazdemir (Ed.), *Ekonomik Kriz, Boğaziçi Üniversitesi, İşletme ve Ekonomi Kulübü Dergisi*, , 2003, İstanbul.
- Hasırcı, Ö. S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2).
- Hinett, K. (2002). Developing Reflective Practice in Legal Education. Tracey Varnava (Ed.) *UK Centre for Legal Education, University of Warwick, England*.
- Hisrich, R. D., ve Peters, M. D. (2001). Creativity and The Business Idea. *Entrepreneurship*.
- İmrek, A., İ. (2015). Yaratıcı düşünce ve yaratıcılık nedir? Yaratıcı düşünme nedir? <http://www.inovasyonel.com/?Bid=958776>, Adresinden, 27.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Kağnıcıoğlu, C. H., Tosunoğlu, B. T. ve Ürper, Y. (2015). *Girişimcilik ve iş kurma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karadeniz, Y. (2010). Türkiye'de girişimcilik eğitimi. *Anahtar Dergisi*, 42-44. http://vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Onemli_Gunler_Kuruluslar/GirisimcilikHaftasi/Turkiyede_Girisimcilik_Egitimi.pdf.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmalık.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- 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.
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 165.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Müftüoğlu, T., Akbulut, Y., ve Özsoy, A. (1996), Türkiye'de girişimcilik tarihi, *TOSYÖV Girişim*, 8.
- Naktiyok, A. (2004) *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.

- Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, (1-3 Eylül 1999), Cilt I, Trabzon.
- Özgüner, M. (2015). Girişimcilik tipleri ve kişilik tipleri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 148-160.
- Pan, V., L. Ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 10(2).
- S. Alp, & Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşüncüyü geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 6(2).
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 64-70.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7, 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Soydan, M. (2008). *Girişimcilik üzerine temel kavramlar, Girişimcilik ve kobiler teori ve uygulama*, 1. Baskı. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2003). *Yaratıcılık ve birey, eğitime yeni bakışlar* 1. Ankara: Mikro Yayınları.
- Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Şahinel, S. (2011). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taggart, G. L. ve Willson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers in 50 action strategies*, USA, Corwin Press.

- 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.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Ürper, Y. (2015). *Girişimcilik kavramı, çeşitleri ve girişimcilikte etik. girişimcilik ve iş kurma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yanpar, Y. T. ve Duban, N. (2010). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2).

EKLER

Ek 1. Anketler

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Toplanan veriler bir bilimsel araştırmada kullanılacağından dolayı cümleleri dikkatli okuyup size göre en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Samimi yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Abdulber ASLANOĞLU

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümdeki maddeler çoktan seçmeli ve boşluk doldurma olarak sunulmuştur. Çoktan seçmeli maddeler için size uygun gelen seçeneğin yanındaki ayraçın içerisine (x) işareti koyarak ve/veya boşluk doldurma maddeleri için ise ayraç içerisine rakam veya yazı yazarak belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2- Sınıfınız: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

3- Bölümünüz: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ()

Antrenörlük Eğitimi Bölümü ()

Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü ()

Spor Yöneticiliği Bölümü ()

4- Aktif Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu: Evet () Hayır ()

5- Girişimcilik Dersi veya Kursu Aldınız mı? Evet () Hayır ()

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çok sık
1.	İşimde geçmiş performansımdan daha iyi olabilmek için daha çok çaba harcamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
2.	Görevimin son derece zor olduğu zamanlarda elimden gelenin en iyisini yaparım.	()	()	()	()	()
3.	İstediğim şeyi elde ettiğim zaman bunun sebebini genellikle kendi yeteneklerim olduğu düşünürüm.	()	()	()	()	()
4.	İşlerimde kendi kararlarım etkilidir.	()	()	()	()	()
5.	Kendi işimi kurabilirim.	()	()	()	()	()
6.	İşten zorunlu olarak ayrılısam işle ilgili kendime seçenekler oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
7.	Zor durumlarda seçenekler oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
8.	Farklı insanlarla dostluklar kurabilirim.	()	()	()	()	()
9.	Denemediklerimi denemekten çekinmem.	()	()	()	()	()
10.	Kendimde farklı işler yapabilecek enerjiyi hissedirim.	()	()	()	()	()
11.	Arkadaşlarıma değişik iş projelerden söz ederim.	()	()	()	()	()
12.	Yeteneklerimi uygulayabilecek alanlar oluştururum.	()	()	()	()	()
13.	Arkadaşılarımdan gelen bazı projelere katılmaktan çekinmem	()	()	()	()	()
14.	Hayıtımı dış etkenlere bırakmam	()	()	()	()	()
15.	Kararlarımla hayatımı şekillendirebileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
16.	Risk almaktan çekinmem	()	()	()	()	()
17.	Geleceği görerek ona dönük hazırlıklar yapabilirim.	()	()	()	()	()
18.	Yeni bir şeyleri denememe imkân veren projeler üzerinde çalışmayı severim.	()	()	()	()	()
19.	Eski fikirlere ve uygulamalara meydan okumayı ve daha iyilerini araştırmayı severim.	()	()	()	()	()
20.	Yeni bir perspektiften bakmama imkân sağlayan proje ve işlerle uğraşırım.	()	()	()	()	()
21.	Geçmişte başkaları tarafından kullanılmamış yeni yöntemlerle çalışmayı denerim.	()	()	()	()	()
22.	Yeterli çabayla, her türlü sorunu ortadan kaldırabiliriz.	()	()	()	()	()
23.	Yaptığım planları yürütebileceğimden çoğunlukla eminimdir.	()	()	()	()	()
24.	Yeni bir durum ve uygulamaya adapte olmakta sorun yaşamam.	()	()	()	()	()

25.	Üzerinde çalıştığım bir konuda hata yapmaktan çekinmem.	()	()	()	()	()
26.	Her işin bir riski vardır. İşimde her türlü riski göze alabilirim.	()	()	()	()	()
27.	Başarılıyı sağlayacak uygun yöntem ve tekniklerin arayışı içerisindeyimdir.	()	()	()	()	()
28.	Karşıma çıkan fırsatları değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()
29.	Elimdeki kaynakları bir araya getirerek verimliliğe dönüştürebilirim.	()	()	()	()	()
30.	İşimde ve çalışmalarımında ortaya çıkan değişimlere açığımdır.	()	()	()	()	()
31.	İşimi severek ve azimle yaparım.	()	()	()	()	()
32.	İşimde yaratıcılık yönüm güçlüdür.	()	()	()	()	()
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.	()	()	()	()	()

YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ (YANDE)

MADDELER		1	2	3	4	5
		Hiç	Çoğunlukla	Kısmen	Çoğunlukla	Tamamen
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem	1	2	3	4	5
2	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 kazanımları (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 bakamam	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin eğitsel 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	İş birliği 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 sanatımın 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 alışverişinde 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. Anket İzin Onayları

Kimden: Çetin SEMERCİ
<ctnsem@gmail.com>
Tarih: 21 Şubat 2018 17:33:32 GMT+3
Kime: Abdulber Aslanoğlu
<aslanogluabdulber@gmail.com>
Konu: YANDE ölçeği izin çs

Sayın Abdulber Aslanoğlu
'Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğini(YANDE)
kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.
Ölçek makalesi ektedir. İyi çalışmalar.

Prof.Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
74100 BARTIN
Tel. [0378 5011010](tel:03785011010)

Prof.Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın University Faculty of Education.
BARTIN-TÜRKİYE

Office phone: [+90 378 5011010](tel:+903785011010)

Kimden: ERCAN YILMAZ
<eyilmaz@konya.edu.tr>
Tarih: 20 Şubat 2018 16:11:32 GMT+3
Kime: Abdulber Aslanoğlu
<aslanogluabdulber@gmail.com>
Konu: Ynt: Girişimcilik Ölçeği İçin Kullanım
İzni

ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dileği ile

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Abdulber ASLANOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : Malatya / 26.04.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2003-2007)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğrenimi Anabilim Dalı Başkanlığı (2015-)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel : Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi , Atletizm sporcularının antropomerik ölçümlerinin farklı zeminlerdeki 1500 m koşusunda performansına etkisi adlı makale yayını (27-29 Mayıs 2016)

Faaliyet/Yayımlar : Polis Milli Takımı Uluslararası Futbol ve Futsal Turnuvaları Hollanda, Belçika, İstanbul, Antalya (2011-2014)

Polis Futbol Milli Takımı Avrupa Elemeleri Slovakya

:

Aldığı Ödüller

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri : TFF UEFA B Antrenörlük Belgesi
Zorunlu Bölgesel Gelişim Semineri,
Metin Türel Antrenör Gelişim Semineri

Çalıştığı Kurumlar : ÇEVRE ve ŞEHİRCİLİK BAKANLIĞI
(2018-...) Özel Kalem Müdürlüğü
BAŞBAKANLIK- KANUN ve KARARLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
(2016-2018)
EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ PERSONEL DAİRESİ
BAŞKANLIĞI (2011-2016)-

İletişim

E-Posta Adresi : aslanogluabdulber@gmail.com

Tarih : 20/09/2019