

**T.C.**

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ İLE YANSITMA YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Adem SOLAKUMUR**

**2008**  
**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Murat KUL**

**T.C.**

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ İLE YANSITMA YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Adem SOLAKUMUR**

**2008  
DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Murat KUL**

**BARTIN-2017**

## KABUL VE ONAY

Adem SOLAKUMUR tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 22/02/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Murat KUL(Danışman)



Üye : Doç. Dr. Gülten HERGÜNER



Üye : Yrd. Doç. Dr. Fatih YAŞARTÜRK



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

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ  
Enstitü Müdürü



## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Murat KUL danışmanlığında hazırlamış olduğum "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri 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.



28/02/2017

Adem SOLAKUMUR

İMZA

## ÖN SÖZ

İnsanoğlu kendisine bahşedilmiş hayatı, bilineni ve bilinmeyenini ile kâinatı ve yaşam alanı olarak donatılmış dünyayı devamlı olarak keşfetme, öğrenme ve anlama çabası içindedir. Yaşamını devam ettirebilmek, bilinmeyenin gizemli sırrına ulaşabilmek için araştırmalar yapmaktadır. Bu anlamda bilgiye ulaşma ve bilginin doğruluğunu belli standart verilere göre ortaya koyma bilimsel bilgiyi ortaya çıkartmıştır. Çalışmamın başlamasında ve yürütülmesinde bilgisinden, deneyim ve rehberliğinden istifade ettiğim tez danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat KUL' a, değerli zamanlarını ayırarak verilerin alınmasında emeği geçen Sakarya ilindeki meslektaşlarıma ve bilimsel bilgiyi anlama, yaşama ve yansıma yolculuğumda maddi ve manevi haklarını ödeyemeyeceğim anneme ve babama, bu süreçte üç çocuğumun sorumluluklarının büyük yükünü üstlenen evimizin süper annesi eşime, dünyadaki en güzel hediyelerim çocuklarıma, çalışmamda cesaretlendirmeleri ve teşvikleriyle destek olan ADATEPE ailesine, dostlarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Adem SOLAKUMUR

BARTIN-2017

## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişki**

**Adem SOLAKUMUR**

**Bartın Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Murat KUL**

**Bartın-2017, Sayfa: XVI +105**

Bu çalışmasının amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkiyi konuyla ilgili ölçekler kullanarak araştırmaktır. Bu çalışmada, genel tarama modeli, basit rassal örnekleme yöntemiyle örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya İlindeki 460 beden eğitimi ve spor öğretmeni arasından tesadüfî yolla seçilen 256 gönüllü beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yeteneklerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş olan, Öğretmen ve öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği (YANDE) ile Aukes ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Elaldı (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Groningen Yansıtma Yeteneği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmamıza konu olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın “Öngörülü ve İçten olma” alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgura göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “yansıtma yetenekleri” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından “açık fikirlilik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucu anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T(254) = -2.14; p<0.05$ ]. Diğer 6 alt boyutunda

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Araştırma grubundaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni ile “yansıtma yeteneği” puan ortalamalarıyla karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Araştırma grubundaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “yansıtma yeteneği” ve YANDE alt boyutları arasındaki karşılaştırmaya ilişkin korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Mesleki kıdem ve yansıtma yeteneği arasında yapılan ANOVA testi sonucunda da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Son olarak araştırma grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Korelasyon Testi ile incelendiğinde istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [ $r = 0.164$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri arttıkça Yansıtma Yetenek düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Spor, Yansıtıcı Düşünme, Yansıtma Yeteneği.

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

**Relationship Between Physical Education and Sports Teachers ' Reflective Thinking  
Tendencies and Reflecting Abilities**

**Adem SOLAKUMUR**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences, Physical Education and Sports Teaching  
Department**

**Physical Education and Sports Teaching Department**

**Advisor: Assistant Professor Murat KUL**

**Bartın-2017, Page: XVI +105**

The aim of this study is to search the relationship between the physical education teachers' reflective thinking tendencies and reflecting abilities using the relevant scales. In this study, the general screening model has been applied to the sample group by the simple random sampling method. The sample of the research is composed of 256 voluntary physical education and sports teachers randomly selected from 460 physical education and sports teachers in Sakarya. The 'YANDE', "Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Teachers Candidates " Scale, improved by Semerci (2007) and the Groningen Reflection Ability Scale which is developed by Aukes and his friends (2007) and later adapted to Turkish by Elaldı (2013) has been used as a data collection tool in order to determine the participants reflective thinking tendencies and reflecting abilities. When we look at the arithmetic average and standard deviation values of the subscales of reflective thinking tendencies of Physical Education and Sports Teachers who are the subject of our research, it is seen that the highest arithmetic mean is in the "Predictive and Inside" sub-dimension and the lowest arithmetic mean is in the "Questioning and Effective Instruction" sub-dimension. According to the findings obtained, any statistically significant difference hasn't been found by the end of the t-test applied to compare the point average of the 'reflecting abilities' of the physical education and sports teachers according to gender variable ( $p>0.05$ ). On the other hand, a significant difference has been found by the end of



the t-test applied to compare the point average of 'open-mindedness' from the themes of reflective thinking tendencies of the physical education and sports teachers with reference to gender variable [ $T(254) = -2,14; p < 0.05$ ]. Any statistically significant difference hasn't been found in the other 6 themes ( $p > 0.05$ ). Any statistically significant difference hasn't been found by the end of the t-test applied to compare the point averages of the 'reflecting abilities' with the educational status variable of the physical education and sports teachers in the research group ( $p > 0.05$ ). Any statistically significant relationship hasn't been found by the end of the correlation test in reference to the comparison of the 'reflecting abilities' and YANDE sub-themes with the age variable of the physical education and sports teachers in the research group ( $p > 0.05$ ). Besides, Any statistically significant difference hasn't been found by the end of the ANOVA Test applied to compare the professional seniority with the reflecting abilities ( $p > 0.05$ ). In conclusion, a statistically meaningful and positive correlation has been ascertained when the Reflective Thinking Tendencies and Reflecting Abilities Correlation Test of the research group is examined [ $r = 0,164; p < 0.05$ ]. It can be said that as teachers' reflective thinking tendencies increase, their reflecting ability levels increase as well.

**Keywords:** Physical Education and Sports Teacher, Sport, Reflective Thinking, Reflecting Ability.

## İÇİNDEKİLER

|   |            |
|---|------------|
| <b>KABUL VE ONAY.....</b>                   | <b>II</b>  |
| <b>BEYANNAME.....</b>                       | <b>III</b> |
| <b>ÖN SÖZ.....</b>                          | <b>IV</b>  |
| <b>ÖZET.....</b>                            | <b>V</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>                        | <b>VII</b> |
| <b>İÇİNDEKİLER.....</b>                     | <b>IX</b>  |
| <b>TABLolar LİSTESİ.....</b>                | <b>XV</b>  |
| <br>  |            |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ.....</b>             | <b>1</b>   |
| <br>  |            |
| 1.1. Problem.....                           | 2          |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                | 3          |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                | 3          |
| 1.4. Sayıtlılar.....                        | 3          |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                     | 4          |
| 1.6. Tanımlar.....                          | 4          |
| 1.6.1. Eğitim.....                          | 4          |
| 1.6.2. Beden Eğitimi.....                   | 5          |
| 1.6.3. Spor.....                            | 6          |
| 1.6.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni..... | 7          |
| 1.7. Kısaltmalar.....                       | 7          |

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ..... 8

|  |    |
|--|----|
| 2 . 1. Eğitimin Önemi ve Amacı.....                                  | 8  |
| 2. 2. Beden Eğitimi.....   | 9  |
| 2. 2. 1. Beden Eğitiminin Önemi .....                                | 10 |
| 2. 2. 2. Beden Eğitimi ve Spor.....                                  | 11 |
| 2. 2. 3. Okullarda Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Genel Amaçları..... | 14 |
| 2. 2. 4. Okullarda Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Özel Amaçları.....  | 15 |
| 2. 3. Öğretmen .....   | 17 |
| 2. 3. 1. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri .....             | 22 |
| 2. 3. 2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği .....                    | 24 |
| 2. 3. 3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri.....                 | 25 |
| 2. 3. 3. 1. Fiziksel Özellikler.....                                 | 25 |
| 2. 3. 3. 2. Ruhsal Özellikler .....                                  | 26 |
| 2. 3. 3. 3. Zihinsel Özellikler .....                                | 26 |
| 2. 3. 3. 4. Sosyal Özellikler .....                                  | 27 |
| 2. 3. 4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri .....                | 27 |
| 2.3.4.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Kişisel Nitelikleri .....        | 28 |
| 2.3.4.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Nitelikleri .....        | 29 |
| 2.3.4.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri .....                  | 30 |
| 2. 3. 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün Amacı.....     | 30 |
| 2.4. Yansıtıcı Düşünme .....   | 31 |
| 2. 4. 1. Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünme .....                        | 35 |
| 2. 4. 2. Sporda Yansıtıcı Düşünme .....                              | 38 |
| 2. 4. 3. Model Olarak Yansıtıcı Düşünme .....                        | 39 |
| 2.4.3.1. JohnDewey: Yansıtıcı Sorgulama .....                        | 40 |

|   |    |
|---|----|
| 2.4.3.2. Donald Schön: Eylemde Yansıtma.....                          | 43 |
| 2.4.3.3. Max Van Manen: Bilinçli Akılcılık.....                       | 45 |
| 2.4.3.4. Sparks-Langer ve Diğerleri: Yansıtıcı Pedagojik Düşünme..... | 46 |
| 2.4.3.5. LindaValli: Öğretimin İmgeleri.....                          | 46 |
| 2.5. Yansıtma Alanları.....   | 47 |
| 2. 5. 1. Teknik Alanda Yansıtma .....                                 | 47 |
| 2. 5. 2. Uygulama Alanında Yansıtma .....                             | 47 |
| 2. 5. 3. Eleştirel Alanda Yansıtma .....                              | 48 |
| 2.6. Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar.....                       | 49 |
| 2. 6. 1. Yansıtıcı Günlükler .....                                    | 49 |
| 2. 6. 2. Amaçlı Tartışma .....  | 51 |
| 2. 6. 3. Mikro Öğrenim.....   | 51 |
| 2. 6. 4. Portfolyo Hazırlama .....                                    | 52 |
| 2. 6. 5. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma .....                | 53 |
| 2.7. Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri .....                               | 53 |
| 2. 7. 1. Teknik Seviye .....  | 53 |
| 2. 7. 2. Bağlamsal Seviye .....                                       | 54 |
| 2. 7. 3. Diyalektik Seviye .....                                      | 55 |
| 2.8. Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri.....           | 56 |
| 2. 8. 1. Eleştirel Düşünme.....                                       | 57 |
| 2. 8. 2. Problem Çözme .....  | 58 |
| 2. 8. 3. Üstbilişsel Düşünme.....                                     | 59 |
| 2. 8. 4. Yaratıcı Düşünme .....                                       | 59 |

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM ..... 61**

3.1. Araştırmanın Konusu..... 61

3.2. Araştırma Modeli..... 61

3.3. Evren ve Örneklem..... 61

3.4. Verilerin Toplanması..... 62

3.5. Öğretmen ve Öğretmen Adayları Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği ..... 62

3.6. Groningen Yansıtma Yeteneği Ölçeği..... 64

3.7. Verilerin Analizi ..... 65

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR..... 66**

4.1. Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 66

4.2. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları ..... 67

4.3. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları ... 67

4.4. Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları..... 68

4.5. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları..... 68

4.6. Araştırma Grubunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları..... 69

4.7. Araştırma Grubunun Görev Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları..... 69

4.8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu ..... 70

4.9. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu ..... 70

|   |    |
|---|----|
| 4.10. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu .....                        | 71 |
| 4.11. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu .....          | 71 |
| 4.12. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu.....      | 71 |
| 4.13. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu .....                         | 72 |
| 4.14. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu .....                | 72 |
| 4.15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu .....                          | 73 |
| 4.16. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu .....                | 73 |
| 4.17. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu .....        | 73 |
| 4.18. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin..... T-Testi Sonucu .....              | 74 |
| 4.19. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu .....     | 74 |
| 4.20. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu..... | 74 |
| 4.21. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu .....                    | 75 |
| 4.22. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin .....                          | 75 |
| 4.23. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu .....                     | 76 |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.24. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları ..... | 76        |
| 4.25. Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkeni ve Yansıtma Yeteneklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....   | 77        |
| 4.26. Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yeteneklerine İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları .....  | 78        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>79</b> |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç .....   | 80        |
| 5.2. Öneriler.....   | 86        |
| KAYNAKÇA .....   | 87        |
| EKLER .....  | 101       |
| EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....   | 101       |
| EK-2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği .....   | 102       |
| EK-3. Yansıtma Ölçeği.....   | 104       |
| ÖZGEÇMİŞ.....  | 105       |

## TABLolar LİSTESİ

| <b>Tablo</b>  | <b>Sayfa</b> |
|---|--------------|
| <b>No</b>   | <b>No</b>    |
| 1.Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....  | 66           |
| 2.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım sonuçları.....                          | 67           |
| 3.Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları .....                              | 67           |
| 4. Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları.....                    | 68           |
| 5. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları.....                    | 68           |
| 6. Araştırma Grubunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları.....                  | 69           |
| 7. Araştırma Grubunun Görev Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılım Sonuçları.....                       | 69           |
| 8.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu.....                  | 70           |
| 9.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu.....          | 70           |
| 10.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu.....                    | 71           |
| 11.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu.....      | 71           |
| 12.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu..... | 71           |
| 13.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu.....                     | 72           |



|  |    |
|--|----|
| 14.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 72 |
| 15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu.....  | 73 |
| 16.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 73 |
| 17.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 73 |
| 18.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu.....  | 74 |
| 19.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu.....  | 74 |
| 20.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 74 |
| 21.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 75 |
| 22.Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu.....  | 75 |
| 23. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu.....   | 76 |
| 24.Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları..... | 76 |
| 25.Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkeni ve Yansıtma Yeteneklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....   | 77 |
| 26.Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yeteneklerine İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları.....  | 78 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitimin şimdiki ve gelecek kuşaklar için nedenli yaşam meselesi olduğu çağımızın bir zorunluluğu olduğu ve dünyayı inşa gücüne en üst düzeyde sahip olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Eğitim meselesi hem evrensel hem de milli bir meseledir. İnsanlık içinde bulunduğu buhrandan kurtulması ve dünya barışını kurabilmesi ortak değer ve paydalarda buluşabilmesi evrensel eğitim standartlarının ülkelerin milli ve ulusal çıkarlarının üstünde tutulmasına ve buna samimiyetle inanılmasına bağlıdır.

Semerci' ye (1999) göre gelişen ve değişen dünya şartları varlığını güçlü bir şekilde ortaya koyabilecek düşünen insan istemektedir. Semerci' ye (1999) göre ancak düşünen, yani üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen insan gelecekte daha başarılı olacaktır. Bu yüzden "Bugün ve gelecek zamanda artık bu bir zorunluluk olarak kendisini hissettirmektedir" diyerek, eğitimin önemine işaret etmektedir. Bunu da eğitimcilerin çok yönlü beceri kabiliyetlerini geliştirmekle, eğitimcilerin donanımlarını artırmakla başarabiliriz. Öğrenilen becerilerin alıcı unsurları olan belli seviyedeki öğrencilere aktarılmasında eğitmenin yansıtma becerileri eğitim kalitesini, öğrenme kalitesini artıracaktır. Öğreticilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin eğitim üzerine nedenli etki ettiği araştırılması ve üzerinde çalışılması gerekli bir meseledir. Bunun içinde yansıtıcı düşünmenin ne olduğu ve nasıl etkin kullanılabileceği bu çalışmaya konu oluşturmaktadır.

Lipman, (2003), yansıtıcı düşünmeyi kendi düşünce ve hareketlerinin farkında olma, uygulamaların neden ve sonuçlarını düşünebilme özelliği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yansıtıcı düşünceyi kişinin bazı konularda kendi yöntemlerini ve bakış açılarını dikkate alması olarak belirtmiştir. Dewey' e (1933) göre yansıtıcı düşünme, zihinde bir konuyu ele almayı ve onu ciddi bir biçimde değerlendirmeyi içeren bir düşünme türüdür.

Araştırmanın birinci bölümünde giriş kısmı yer almaktadır. Giriş bölümünde problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünü kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konuda yapılan makaleler, tezler, dergiler ve diğer yayınlar

araştırılarak “literatür ve ilgili araştırmalar” başlığı altında sunulmuştur. Kavramsal olarak yansıtıcı düşünce ve yansıtma yetenekleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü yöntem oluşturmaktadır. Yöntem kısmı araştırmanın konusu, araştırma hipotezleri, araştırma modeli, ölçek formunun hazırlanması ve veri toplama yöntemi, ölçeğin güvenirlik ve geçerliği, evren çerçevesinin oluşturulması ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünü, beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmış olan ölçek sonuçlarından elde edilen “bulgular” bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde SPSS 24.0 veri analiz programı ile elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümü tartışma-sonuç ve önerilere ayrılmıştır. Bu bölümde ana bulguları ortaya koymak amacıyla, bulgular aktarılmış ve yayımlanmış diğer bilimsel çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Önerilerde belirlenen sorun alanlarına yönelik özgün çözüm önerileri getirilmiş, günümüzde yapılan ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara destek olması amacıyla hazırlanmıştır.

## 1.1 Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

- Cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri (sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış) ile yansıtma yetenekleri arasında ki ilişki düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Eğitim durumuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında ki ilişki düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Yaşa göre beden eğitimi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında ilişki var mıdır?
- Mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtma yetenekleri farklılaşmakta mıdır?
- YANDE ve Yansıtma yeteneği arasında ilişki var mıdır?

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak incelemek, bulguların bu alanda ki çalışmalara verisel destekte bulunmasını sağlamaktır.

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Sakarya'nın çeşitli yerlerindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki düzeyini belirleyerek, alanında yapılmış olan çalışmaları destekleyip yeni çalışmalara yardımcı olması nedeniyle önemlidir. Elde edilen sonuçlar, üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, eğitim programlarının iyileştirilmesinde, geliştirilmesinde, alanda yetiştirilecek öğretmenlerin eğitim ve öğretim donanımlarının artırılmasında ve eğitim faaliyetlerinde uygulanmasında yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## 1.4 Sayıtlar

Karasar (2014, 71) a göre; araştırmalarda kanıtlanmasına gerek görünmeyen, "doğru" olarak kabul edilen bazı başlangıç noktaları vardır. Bu kabulleri varsayım, sayıtlı, faraziye olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda ki sayıtlılara göre hareket edilmiştir:

- 1- Bu araştırma için hazırlanan "YANDE ve Yansıtma Yeteneği Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
- 2- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri anket formunu doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
- 3- Çalışma konusu ile ilgili literatürde yer alan kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektif bir şekilde yansıtıldığı varsayılmıştır.

- 4- Araştırma için kullanılan ölçeklerin, beden eğitimi öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme eğilimlerine ve yansıtma yeteneklerine uygunluk düzeylerini belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
- 5- Ölçek ifadelerinin çalışmanın katılımcıları tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
- 6- Ölçeğin uygulaması esnasında iç ve dış etkenlerin bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
- 7- Ölçeklere verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.
- 8- Ölçek sonuçları, tam ve doğru olarak işleme alınmıştır.

## **1.5 Sınırlıklar**

Bu çalışma grubu 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından öğretmen adayları basit rassal örnekleme yöntemiyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Anketin uygulanması için kullanılacak süre 12 hafta ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki düzeyinin ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

## **1.6 Tanımlar**

### **1.6.1 Eğitim:**

Harmandar, (2004, 3) eğitimi bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşama ulaştırmada, sahip olunan bilgi ve becerileri sonraki kuşaklara aktarmada ve insan davranışlarını değiştirmede bir süreç olarak tanımlamıştır.

Karasar. (2014, 3), eğitimi; bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşam biçimine ulaştırmada sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirmedeki bir süreç olarak tanımlıyor.

Eğitim hedef kitlesine ya da öğretimin uygulanacağı kişi veya kişilere istendik davranışların kazandırılması, geliştirilmesi ve hayata tatbik edilmesini içeren amaçlı bir süreçtir. Her toplum bireylere evrensel ve öz değerlerini, bilimsel, kültürel, sosyal, tarihsel öğretilerini eğitim yoluyla kazandırmayı hedefler.

Tanrıoğen'e (2006) göre eğitim, çocuğa toplumsal yaşamda kolaylıkla ve etkili bir vatandaş olarak yaşayabilmesi için gereksinim duyduğu bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri kazandırmaktadır. Öğretim: Varış, (1978) öğretimi, "öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan bir süreçlerin tümü" olarak tanımlamaktadır. Öğretim, planlanmış faaliyetlerin önceden hazırlanmış programlarla amaçlı, düzenli ve kontrollü bir şekilde pedagojik formasyona sahip alanında yeterli donanıma haiz kişi ve kurumlarca hedef kitleye istendik davranışların kazandırılmasıdır.

### **1.6.2 Beden Eğitimi:**

Harmandar, (2004), beden eğitimini organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı tüm kişiliğin gelişmesi olarak, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası, sağlıklı, güçlü ve mutlu olma, dengeli kişiliğe sahip olma, toplumsallaşma, kültür ve vatandaşlık olarak tanımlamaktadır.

Aslan'a (1976) göre Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bedensel etkinlikler kişinin bedenlen sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını sağlamaktır.

Bu iki tanımda da beden eğitiminin sadece bedensel (fiziksel) bir faaliyet etkinliği olmayıp aynı zamanda insanın sosyal, kültürel ve ruhsal (zihinsel) gelişiminin bir tamamlayıcı unsuru ve bir gerekliliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzdende eğitim programcıları insanların yetiştirilme sürecinde istendik davranışlarının geliştirilmesinde bir araç olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerini aktif olarak kullanmaktadır.

Toplumsal gelişmenin sağlanabilmesi ve çağın gerektirdiği düzeye çıkabilmesi bireylerin sağlıklı ve mutlu olmasına bağlıdır. İşte bunda en büyük görev eğitim

kurumlarına düşmektedir. Çocuklar okullarda eğitilir ve gerekli davranışlar kazandırılır. Eğitim kurumlarında çocuklara çağımızın, toplumun ve kendilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onların zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal ve toplumsal gelişimlerini sağlamak için birçok ders okutulur ve bu derslerden biri de beden eğitimi dersidir. Genel bir kavram olan beden eğitimi sporu, jimnastiği ve oyunu kapsayan eğitim aracıdır.

Nebioğluda (2004) fiziksel hareketlerin düzenli bir gelişme yönünde yaşama dönüştürülmesi olarak beden eğitimi tanımlıyor. Kuru,(2000) Beden eğitimi, kişinin bedenini, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, güncel hayata ve iş hayatının şartlarına hazırlamak, milli bilinç ve vatandaşlık hislerini güçlendirmek gayesiyle yapılan, planlı ve metotlu çalışmaların tamamına denir şeklinde tanımlama yapmıştır. Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere beden eğitimi insanın eğitim bütününe tamamlayıcı unsuru olarak eğitim aracı olarak yerini almaktadır.

### **1.6.3 Spor:**

Hergüner (2015), “Spor; çeşitli amaçlarla, farklı alanlar kullanılarak, ferdi veya takım halinde, araçlı veya araçsız yapılan, planlı çalışmayı ve kurallara uymayı gerektiren, ağırlık, metre, zaman ölçü birimleri ve sayı ile değerlendirilen, mental ve fiziki rekabete dayalı, performans artırıcı, sosyalleştirici ve eğitici psiko-motor faaliyetlerdir” şeklinde ifade etmiştir (Hergüner, Bar ve Yaman, 2016, 155-168).

Gezgin (1993) sporu, çok çeşitli amaç ve araçlarla yapılan, önceden belirlenmiş ve benimsenmiş kurallara farklı derecelerde olsa da uymayı gerektiren, performansı artırıcı bedensel aktiviteler olarak tanımlamaktadır. Sporun yediden yetmişe sağlıklı olmak, öz güven kazanmak, bireysel yetenekleri ortaya çıkarıp geliştirmek, stres, kaygı ve dünyevi hadiselerin ruhsal ve fiziksel etkilerine karşı ruhsal ve zihinsel mutluluk ve huzuru elde etmek gibi genel, spor aracılığıyla geçimini sağlayıp iş aracı olarak kullanmak gibi özel kazanımları bulunmaktadır.

D.P.T. (1983) özel ihtisas komisyonu raporunda spor, yenme ve muktedir olma gibi insan iç güdüsünü tatmini amaç edinen belirli kurallar içerisinde yapılan rekabete dayalı sosyalleştirici, bütünleştirici fiziki, zihni ve ruhi faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır.

#### **1.6.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni:**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni içinde bulunduğu toplumun kültürüyle donanmış, evrensel kültürü bilen ve Talim ve Terbiye kurullarınca çerçevesi, içerik ve sınırları belirlenmiş beden eğitimi ve spor ders konularını eğitim çağında ki öğrencilere aktaran kişidir. Harmandar, (2004, 3) “öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri öğrencilerin davranışları ve bilgilerini etkilediğini” belirtmektedir. Bir birey olarak beden eğitimi öğretmeni de yetişmiş olduğu toplumun değer yargılarının, inanışların, bilgi birikiminin, gelenek ve göreneklerin, eğitimsel birikiminin bir taşıyıcısıdır ve bunları etkileşimde bulunduğu kişilere belirli ölçülerde aktarmaktadır. İrez’e (2005) göre beden eğitimi öğretmeni, beden eğitimi dersi öğretim müfredatlarını tatbik edebilecek, saha bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültüre haiz, ilköğretim ve lise dengi okulların beden eğitimi dersleri ile okul dâhili ve okul harici faaliyetlerine has eğitim ve öğretim vazifelerini ifa etmekle vazifeli özel bir müttehassıslık mesleğidir.

Beden eğitimi öğretmeni Milli Eğitim Temel kanununda yer alan amaçları yerine getirmekle yükümlü olan ve bu yükümlülüğü Talim ve Terbiye kurumunun belirlediği hedef ve kazanımlar doğrultusunda yıllık ünitelendirilmiş plan ve programları uygulayan pedagojik formasyona sahip lisans eğitimi almış kişidir.

#### **1.7 Kısaltmalar**

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TD: Tebliğler Dergisi

Ed.: Editör

Akt.: Aktaran

Vd.: Ve diğerleri

Vb.: Ve benzerleri

YANDE: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 Eğitimin Önemi ve Amacı

Eğitim bireyin iç ve dış dünyasını anlamak, madde ile manayı doğru biçimde ilişkilendirmek ve hayatın gereklerini yerine getirmek için yaşam şartıdır. Eğitim insanın doğumundan ölümüne kadar süren bir süreçtir. Eğitim her yerde ve her zaman diliminde karşımıza çıkan bir ihtiyaçtır. İnsanın yeme, içme, cinsellik, korunma, barınma, sevmeye, sevilmeye, ait olma, değer görme, sanat, estetik, vb. ihtiyaçlarını sağlıklı bir biçimde karşılaması eğitimle mümkündür.

Kıral, Altay, (2007, 102) eğitimin önemini” İnsan öğrenme süreci içinde gelişir, olgunlaşır, dünyasını genişletir, bilgisini, görgüsünü, deneyimini artırır. Başkalarıyla iletişim kuran insan toplumun bir parçası olur, varlığını sürdürür” ifadesiyle belirtmiştir.

Varış’a (1998) göre eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklere yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli bir araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır diyerek önem ve amacını belirtmiştir.

Türkmen, (2002) eğitimin, toplumu kurucu, koruyucu, geliştirici, denetleyici ve ona kimlik kazandırıcı bir role sahip olduğunu vurgulayarak eğitimin önem ve amacını gündelik hayatla bağını ifade etmiştir. Toplumların gelişmişlik düzeyi eğitim düzeyiyle ilişkili olup sınırların kalktığı günümüz dünyasında eğitim, toplumların varlığını devam ettirebilmesinin de bir ön koşulu haline gelmiştir. Bu da eğitim planlayıcılarının güncel verilerle yeni yaklaşımlar ve yeni programlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Eres, (2005) bağımsız bir toplum ve ulusu oluşturacak, moral düzeyi yüksek, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesiyle, bireysel ve evrensel, zengin bir toplumu oluşturmayı hedeflemekte ve toplumsal değişimlerden, tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir diyerek eğitimin önemini ve amacını açıklamıştır.

Bir toplumun refah ve mutluluğu; o toplumdaki insanların nitelikli ve sürekli eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceriler ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkılara bağlıdır. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmelerin en önemli itici gücü ve verimlilik artısında en önemli faktör, toplumun eğitim düzeyidir.

Büyükkaragöz ve Çivi, (1994, 32), Dewey'nin “eğitimi yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi” olarak tanımladığını ve her yaşantının daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı içinde daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini belirtmiştir.

Senemoğlu, (1997, 23) genel anlamda eğitim, “istendik davranış oluşturma” ya da “istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlayarak, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

## **2.2 Beden Eğitimi**

Aracı, (1999, 13) İnsanın toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zekasal, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden Eğitimi; insanın sosyalleşe ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yer almasında büyük rol oynar. Kısaca beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir” şeklinde tanımlamıştır.

Beden eğitimi, belli kademelerde ki öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin yanında sağlıklı bir yaşam gereklerinin oyun ve eğlendirici aktivitelerle verildiği, hedef kitlesinin bedensel ve zihinsel becerilerinin çok yönlü gelişiminin sağlandığı faaliyetler bütünüdür. Bu amacı Yaylacı, (2007) de “Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh, fikir gelişimini sağlamaktır” şeklinde belirtmiştir.

Kul, (2008, 22) Beden eğitimi; bedensel, toplumsal ve ruhsal hareketleri bir araya toplama ekibidir. Bu teşekkülde beden eğitimi amaç değil, araç konumundadır. Büyük kas faaliyetleri vasıtasıyla bedensel nitelikleri kazanarak meydana gelen bir sonuçtur. Kas faaliyetleri ile kişinin ruhsal ve toplumsal bütünlüğüne dokunmadan, bireyin toplum

faaydasına en iyi gelişimini temin eğitimidir. Beden eğitiminde faaliyet gerekli bir durum olup beden bir araç olarak kullanıldığında amaç olarak karşımıza tüm bireyin eğitimi faaliyetler aracılığıyla bireyin büyüme, gelişme ve davranışlarını pozitif biçimde oluşturan en küçük eğitim aracı olmaktadır” diyerek tanımlamıştır.

Karakuş ve Küçük (1999, 279) e göre ise beden eğitimi, bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkileri olan bir aktivitedir. Zaman içerisinde gelişen spor aktivitesi, günümüzde toplumsal hayatın bir parçası haline gelmiştir.

Keten, (1993) beden eğitimini, insan davranışlarının bilimin öncülüğünde hareketlerle ifade edilmesidir. İnsan hareketlerinin bilimsel açıdan onların istekleri doğrultusunda geliştirilerek, fiziksel, ruhsal, kültürel ahlaki ve sosyal yönden ideal insan oluşturulması olarak tanımlamıştır.

### **2.2.1 Beden Eğitiminin Önemi**

Beden eğitimi aracılığıyla öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak yaşının temel gerekliliklerini eğitsel oyunlar, eğlendirici fiziksel etkinlikler ve sportif faaliyetlerle kazanması sağlanır. Beden eğitimi etkinlikleriyle fiziksel olarak kaba kas becerileriyle kalp dolaşım sistemi gelişir, eklem hareketliliğiyle birlikte esneklik artar, yorgunluğa karşı koyabilmeyeyle dayanıklılık artar, sinir kas uyumuyla psikomotorik özellikler gelişir ve fiziksel olarak daha dinç ve sağlıklı bir beden yapısının temelleri atılır. Yine beden eğitiminin oyun ve sportif faaliyetlerle öğrencinin grup etkinliklerine uyumu, oyun kurallarını benimsemesi, etkinlik esnasında işbirliği yaparak teknik ve taktik beceriler kazanılması, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenmesi, stres ve kaygıyla baş etmesi, spor yapma ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazanma gibi bir çok ruhsal ve sosyal faydaları vardır.

Çöndü’ye (1999) göre beden eğitimi faaliyetleri gençliği sigara, kahvehane, uyuşturucu ve alkol gibi bağımlılık yapan zararlı huylarından men etmek ve kurtarmak yönünden çok mühim bir vasıta olarak düşünülmelidir. Sönmez ve Sunay, (2001) Beden eğitimi ve sporun, ferdin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu, bu yüzden de eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir gerçektir” diyerek önemini vurgulamıştır.

TD., (1988) Beden Eğitimi aynı zamanda kişilik eğitimidir. Diğer bir ifadeyle beden eğitimi, kişilerin gelişim hususiyetlerinin dikkate alınarak onların, kişi ve cemiyet açısından sıhhatli, mutlu, güzel ahlaklı ve dengeli bir şahsiyet sahibi; olumlu ve üretken;

ulusal kültür normlarını ve demokratik hayatın zorunlu kıldığı edimleri kazanmış kişiler olarak yetiştirilmeleri için en mühim vasıtalarından biridir.

Eğitim kurumlarında öğrencilere, toplumun ve kendilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onların zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal ve toplumsal gelişimlerini sağlamak için okutulan derslerden biri de beden eğitimi dersidir.

### **2.2.2 Beden Eğitimi ve Spor**

İnsanın kendisini tamamlayabilmesi hayatın zor ve stresli koşullarıyla mücadele edebilmesi, gelişen ve sürekli artan hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi, sanayileşmenin ve küreselleşmenin gereklerine uyum sağlayabilmesi güçlü, sağlıklı, zinde bir beden yapısına, üretken bir beyne ve sağlam bir psikolojiye sahip olmasını gerektirir. Bu gereklilikleri sağlayabilmek için beden eğitimi ve spor bir araç olarak kullanılmaktadır.

Avustralyalı biyolog-eğitimci Gaulhofer, (1956) “Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğü” olarak tanımlamıştır.

Balcıoğlu ve ark' na, (2003) göre beden eğitimi bazen amaç, bazen de sporun bir aracı olarak düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavramdır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda beden eğitimi ve spor ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür.

Sunay, ve Sönmez, (2001) eğitimin işlevinin değişen ve gelişen teknolojinin oluşturduğu etkiye karşı nitelikli insan gücü yetiştirmek olduğunu ve nitelikli insan gücünün de fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı gerektirdiğini, bunun da beden eğitimi ve sporun temelini oluşturan çok yönlü hareket çeşitlerini ve prensiplerini içeren beden eğitimi ve spor eğitimiyle kazanılabileceğini belirtmektedir.

Pehlivan, (1998, 8) de, “beden eğitimi dersi, ileride spor yapacak biçimde öğrencileri yönlendirmek, sporu sevdirmek ve istek uyandırarak spor yapmak alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin daha çok beceri kazanması, temel motor özelliklerinin geliştirilmesi ve buna bağlı olarak da başarılı ve kabiliyetli olanların, spor dallarına ayrılmak suretiyle özel olarak yetiştirilmesi ile ülke sporuna katkıda bulunulması amacıyla,

ilkokul, ortaokul ve liselerin müfredat programlarına ders olarak konulmuştur” diyerek beden eğitimi dersinin uzun süreli sporla ilişkisini belirtmiştir.

Beden eğitimi oyuna, jimnastiğe yönelik esnek kuralları olan, bulunulan alana, mekana ve araç gerece göre şekillenebilen, beden ve ruh sağlığını hedefleyen, eğitsel faaliyetleri içeren etkinliklerdir. Spor ise beden eğitiminin amaçlarını yerine getirmenin yanında kazanma ve kaybetmeye bağlı amatör ve profesyonel olarak belli bir kazanç ve geçim kaynağı olan sporun türüne göre kuralları katı çizgilerle belirlenmiş sportif oyunlardır.

Aracı, (2006) beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin tümü olarak tanımlarken. Spor’u ise, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında; belli kurallara göre rekabet içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme amacını içerdiğini ifade etmiştir.

Harmandar, (2004) beden eğitimi ve sporu bireylerin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini sağlayan; bilgi beceri ve liderlik gibi yetenekleri geliştiren ve toplumsallaştıran, mücadelecisi, azimli ve kararlı olma gibi kişilik özelliklerini geliştiren ve bireyleri sorunlardan uzaklaştırarak stres atmalarını sağlayan bir bilim olarak tanımlamaktadır.

Karakuş ve Koç. (2001) beden eğitimi “vücut yapı ve fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı dolayısı ile organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemi” olarak tanımlamıştır.

Yamaner, (2001) beden eğitimi; bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinlik olarak tanımlarken, Balcıoğlu ve ark, (2003) beden eğitimi, insan doğasında var olan hareketleri şekillendirerek çocuk yaştan itibaren sosyal uygunluk, zekilik, ruhen ve bedenen kuvvetlilik, cesaret ve disiplin gibi nitelikleri kazandırmayı amaçlayan bir bilim dalı olarak tanımlamıştır.

Beden eğitimi çoklu disiplinleri içinde barındıran, bireyin bedenen ve ruhen tamamlayıcı unsuru olan, motor becerilerin gelişimini sağlayan, bireyi özgürleştiren, öz

güvenini artıran, sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandıran, kuralları bilmeyi ve kurallara uymayı öğreten çok önemli bir eğitim aracıdır.

Erdemli, (1990) “Spor kelimesini etimolojik köken olarak disport (dis ve porture) kelimelerinden türemiş olup işten uzak durmak anlamına geldiğini bir başka deyişle spor’un; ağır bir iş değil eğlence manasında olduğunu açıklar. Özbaydar, (1983) Çalışmak ile oynama arasındaki tek fark tutumdaki değişikliklerdir. Spordaki tutum oyun tutumudur, onu yaşarken duyulan zevktir, sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir. Bu nedenle spor özü gereği bir oyundur. Ancak eski Yunan anlayışından oyun ve spor birbirinden mahiyet itibariyle ayrılıyordu. Bu ayrım en iyi atlet sözcüğünü de dile getirmekteydi. Her çocuk oyun oynar, yorulunca oyunu bırakır. Atlet ise yorulmasına rağmen oyunu sürdürür. Bu bakımdan spor bir oyundur, fakat her oyun bir spor değildir. Atlet sözcüğü eski Yunanlılarda yarışma anlamına gelen “atlos” ile yarışmanın ödülü anlamına gelen “alton” sözcüklerinden türer. Yarışma anlamına gelen atlosun sıfatı atlios güçlükler içinde acı çeken yarışma sonunda da bitkin düşen anlamına gelir.

Lorenz, (1967) spor hakkındaki görüşlerini, sporun bugünkü en önemli işlevi, saldırganlık güdüsü için barışçı ve arındırıcı bir boşalma olanağı sağlamaktır şeklinde açıklamıştır.

Erkal, (1982) Spor’u; Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumu kolaylaştırmak kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve başarı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belli kurallara göre rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlamıştır. Spor, bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel ya da toplu olarak boş zaman faaliyeti kapsamı içinde veya profesyonelce meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgu olarak gösterir. Beden eğitiminde rekabet unsuru yokken sporda rekabet unsuru ön plandadır.

Özmen, (1997) spor’u; “başarıyı genişletme ve yarışmada üstün gelme amacı için gösterilen çabayı, bedensel bakımdan daha yetenekli olanların seçilmesine ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmesini gerektirerek, daha çok

yarışmayı içermekte, yüksek düzeyde oyun, mücadele ve ağır kas çalışmasını gerektirmektedir” şeklinde belirtmiştir.

Sporun tarihsel süreçteki işlevine bakıldığında eski çağlarda insanların doğal ve fiziki koşullarla mücadele ederek hayatta kalmasının doğal bir zorunluluğuyken, sonraları savaşlarda savaşçıların daha güçlü daha dayanıklı ve çevik olmaları için araç olarak kullanılmıştır. Günümüze gelindiğinde ise spor ordunun bedensel sağlamlığının bir aracı olmakla birlikte ülkelerin gelişmişlik düzeylerini de simgeleyerek stratejik, psikolojik ve ekonomik bir araca dönüşmüştür.

### **2.2.3 Okullarda Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Genel Amaçları**

Haywood, (1989) beden eğitiminin önemi şu şekilde açıklanmıştır: Vücut ve yapı fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmesini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir.

Dalkıran ve Tuncel, (2007) “Beden eğitimi dersi toplum olarak spor yapma alışkanlığını kazanmamızda ve sporu bir hayat felsefesi olarak benimsememizde, ülke sporunda başarıyı yakalamamızda, hayattan zevk alan, mutlu, huzurlu, sorumluluk sahibi, kendine güven duygusunu kazanmış ve sosyal statüye sahip bireyler yetiştirilmesinde, dolayısıyla bir toplum oluşumunda büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği göz ardı edilemez” derken beden eğitimi ve sporun ders olarak ortaokul ve liselerde yer almasının gerekçesini ortaya koymuştur.

M.E.B., (1997)’ de bu amaçlar; Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişen özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçlar” şeklinde belirtilmiştir. Buna göre;

1. Atatürk’ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.

3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevmeye, temiz hava su güneşten faydalanabilme.
12. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

#### **2.2.4 Okullarda Beden Eğitimi ve Sporun Özel Amaçları**

Koç, (2005, 79) da beden eğitimi ve spordaki özel amaçları” bilişsel, psikomotor ve duysal amaç” başlıkları altında ele alınabileceğini belirtmiştir. Milli eğitimin amaçları doğrultusunda arzu edilecek davranışları öğrencilere kazandıracak olan beden eğitimi ve spor dersini verecek olan öğretmenlerdir. Beden Eğitimi ve Spor dersinin özel amaçları aşağıda görüldüğü gibidir.

Koç, (2005, 209) da bu amaçları aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

Bilişsel amaçlar:



1. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavramak.
2. Fiziksel hareketin yapısını anlama ve yeni hareketler oluşturabilme.
3. Kişisel yapıcılık ve yaratıcılığı geliştirme
4. Zihinsel gelişimi sağlamak.
5. Fiziksel faaliyetler yoluyla başkaları ile ilişkide bulunmanın önemini kavramak.
6. Estetik duygu ve moral gelişimini sağlamak.
7. Güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak sınırlarını bilmek.
8. Eğitimcilerin beden eğitimi sporla ilgili görüşlerini açıklayabilmek.
9. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgileri kavrayabilmek.
10. Olimpizm kavramının özünü açıklamak.
11. Beden eğitimi ve sporda sosyal hareketliliğin önemini kavramak.
12. Yeni kurallar geliştirebilme ve duruma göre kurallarda değişiklikler yapmanın önemini bilmek.

Psikomotor amaçlar ise:

1. Fiziksel gelişimi sağlamak
2. Motorsal gelişimi sağlamak
3. Organik gelişimi sağlamak
4. Sağlıklı olabilmek için sportif faaliyetlere katılmak
5. Motor becerileri kazandıracak günlük etkinliklere katılmak.
6. Fiziksel etkinlikleri zevk alarak yapmak
7. Hareketler yolu ile iyi ve arzu edilen sosyal alışkanlıklar kazanmak
8. Grup ve takım etkinliklerine katılmak
9. İyi bir lider olabilmek
10. Düzgün hareket etmek ve iyi duruş alışkanlıkları kazanmak
11. İyi bir seyirci ve izleyici olmak.

Duyuşsal açıdan beden eğitimi ve sporun özel amaçları ise:

1. Sosyal ve duygusal gelişimi sağlamak
2. Sorumluluk, kabul etme özelliklerini geliştirmek
3. Otoriteye ve kurallara saygı duymak

4. Başkalarının varlığını kabul ederek onlara saygılı davranmak
5. Kendine güven duymak, kendini gerçekleştirme ve davranışlarını kontrol etmek
6. Serbest zamanlarını yararlı bir şekilde kullanmak
7. Eleştirilere açık olmak
8. Demokratik hayatın getirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme, yenme ve yenilmeyi kabul etmek
9. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.

Karasar, (2014, 90) “Beden eğitimi genel eğitimin bir parçası ve organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak kişiliğinde eğitimidir. Öğrencinin sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araçtır” diyerek okullarda beden eğitimi ve sporun amacına dikkat çekmiştir.

Bozkurt,(2003)Beden eğitimi ve sporun amacını şu şekilde açıklamıştır; Sağlıklı, fiziksel olarak aktif olan öğrencinin başarılı, uyanık ve akademik motivasyonunun fazla olması daha olasıdır. Çocukların büyüme ve ergenlik çağlarında yaptıkları fiziksel aktivite, sosyal ve duygusal yeteneklerin olumlu gelişimini arttırmaktadır. Gelişmiş ülkelerin okullarındaki beden eğitimi programlarının temelini, fiziksel yeteneğin ve fiziksel uygunluğun gelişimi ile yaşam boyu sağlıklı yaşam tarzı kavramını anlamak oluşturur. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri sınava hazırlanma döneminde kaygıyı azaltması ve öğrenmede etkinliği artırması bakımından önemli bir yere sahiptir. Günde 10–20 dakika düzenli egzersiz yapmanın sınavlara hazırlanan bir gence sağlayacağı yararlılardan birisi kaygıyı azaltması diğeri de öğrenmede etkinliği artırmasıdır.

### 2.3 Öğretmen

Öğretmen ışık tutan, yol aydınlatan, bilgi, deneyim ve tecrübelerini geçmiş ve gelecekle bağdaştırarak belli bir plan / program ve sistemle hedef kitleye aktaran kişidir.

Çinli Chen Hai Yang gençlere “Hiç aklından çıkarma genç adam: Öğretmenler kapıyı açar, içeriye kendin girersin” tavsiyesinde bulunurken aynı zamanda öğretmenliğinde vazifesinin kapıyı açmak olduğunu bizlere söylemiştir.

BSTS, (1974) öğretmeni “Resmi yada özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilen, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda

başkalarının yetiştirme ve gelişmesine yardım eden, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde eden kimse” olarak tanımlamıştır.

Harmandar, (2004) Öğretmen; öğretimin faaliyete geçiricisi, planlayıcısı ve düzenleyicisi olup öğretimin de ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim müessesesi veya birimlerinde; çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarını edinmelerine rehberlik etmekle vazifeli bireylere yön vermekle görevli kişilere "öğretmen" denilmektedir. Daha öz bir ifadeyle öğretmen, planlı eğitim hizmeti veren bireydir.

Arslan, (2001) Öğretmeni; devlet ya da özel bir eğitim müessesesinde öğrencilerin öğrenim hayatlarına rehberlik yapmak gayesi ile vazifelendirilmiş insan olarak tanımlanır.

Çeliköz, (2004) Öğretmenin değerini şu sözlerle ifade eder: Eğitimin başarısında sistemin en esas unsuru olan öğretmen ögesinin olduğu, eğitim bilimcilerin tamamının üzerinde ittifak ettiği bir görüştür. Çünkü eğitimin etkili olabilmesi, gayelerinin en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin vasıflarına bağlıdır. Bundan dolayı bir devletin kalkınması, geleceğe hazırlanması, çağdaş toplum olmak için maddi manevi ülkülerinin toplumun tamamına yayılması öğretmenin şahsiyetinde birleşmektedir. Öğretmenler, toplumların hakiki mimarları ve insan karakterini şekillendiren sanatkârlardır. Bunun için denilebilir ki bir toplum, kendi içindeki öğretmenler kadar iyidir.

Büyükkaragöz ve Çivi, (1994)'e göre her mesleğin kendine özgü özel bilgi, beceri ve teknikleri vardır. Türkiye’de 1739 sayılı Millî Eğitim Ana Kanununun 43. maddesi de öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretime yönelik idare vazifelerini yürüten özel bir ihtisas mesleği” olduğu ifade edildikten sonra “öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik yetiştirme ile sağlanır” denilmektedir. Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için gerekli olan genel kültüre, branşıyla ilgili asgari öğretmenlik yapacağı öğretim düzeyine yetecek oranda bilgi ve yeteneklere ve öğretmenlik meslek bilgilerine sahip olması şarttır.

M.E.B.Ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinde öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları MADDE 86 da aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

(1) Öğretmenler görevlerini Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda yapmakla yükümlüdür.

(2) Öğretmen çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik çalışmalar yaparak toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenir.

(3) Sınıf düzeninden ve yönetiminden sorumlu olan öğretmen, eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı hazırlar. İzleyeceği programı, yöntem ve teknikleri öğrenciye açıklar. Öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak eğitim ve öğretim teknikleri ile teknolojik kaynakları kullanır.

(4) Okulun her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarında görev alan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır:

a) Eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlar, işleyişte yönetime yardımcı olur. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olur.

b) (Değ: 28/10/2016-29871 RG) Öğrencilerin; öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlar ve uygular. Öğrencilerin; bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine, edinilen bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına, tartışmalarda görüşlerini özgürce belirtmelerine ve hoşgörülü olmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlar. Öğrencilerin, eğitim ve öğretim çalışmalarında her türlü imkândan yararlanmasını sağlar.

c) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesine ilişkin görevleri yürütür.

ç) Öğrencilerin kişisel ve grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem verir.

d) Sorumluluğuna verilen öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili görevleri yapar.

e) Sorumluluğuna verilen sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütür.

f) Sınav, proje ve performans çalışması ve bu kapsamdaki diğer iş ve işlemleri yürütür.

g) Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını yapar, kendilerine verilen dersleri okuturlar. Derslerle ilgili öğrencilerin de aktif olarak yer aldığı araştırma, uygulama ve deneylerin yapılmasını sağlar.

ğ) Rehberlik ve sorumluluğu kendisine verilen aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yardımcı olmaya yönelik iş ve işlemleri yürütür.

h) (Değ: 13/09/2014-29118 RG) Ders başlangıcında öğrenci yoklamasını yapar; konu, etkinlik, deney, performans çalışması, uygulama, yazılı yoklama ile diğer çalışmaları ders defterine yazarak ilgili yerleri imzalar.

ı) İnceleme ve araştırma gezileri için gezi planı hazırlar. Öğrencilerin geziyle ilgili görüş ve izlenimlerini tartışıp değerlendirmelerini sağlayarak sonucu bir raporla okul müdürüne sunar.

i) Görevlendirildikleri kurul, komisyon, ekip, öğrenci kulübü, sınıf rehberlik, toplum hizmeti çalışmalarına, millî bayram ve mahallî günlere, tören ve toplantılara, kurs ve seminerlere katılır. Çalışma takviminde belirtilen tarihlerde okulda hazır bulunur ve verilen görevleri yapar.

j) Öğretmenler Kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve diğer kurul toplantılarına katılır ve kendilerine verilen görevleri yerine getirir.

k) Alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik yenilikleri izleyerek bunları eğitim ve öğretime yansıtır.

l) İhtiyaç duyulan ders araç, gereç ve materyallerinin temini için okul yönetimiyle işbirliği yapar. Sorumluluğuna verilen ders araç, gereç ve materyallerinin amacı doğrultusunda güvenli bir şekilde kullanılmasını ve korunmasını sağlar.

m) Elektronik ortamda yürütülen işlemlerden kendisi ve görev alanıyla ilgili kayıtları takip eder, yeni bilgi girişi ve güncelleme işlemlerini yapar. Onay gerektiren belgeleri müdüre sunar.

n) Öğrencinin davranış ve başarı durumları konusunda velilerle işbirliği yapar.

o) İzinli sayıldıkları sürede bulunacakları adres ve iletişim bilgilerini okul yönetimine bildirirler.

ö) Okul yönetimince belirlenip kendisine verilen nöbet görevini yerine getirir.

p) Müdür tarafından verilen görevin gerektirdiği diğer görev ve sorumlulukları yerine getirir.

(5) Mesleki ve teknik eğitim alan öğretmenleri ayrıca,

a) Öğretim programlarına uygun olarak döner sermayeyle ilgili işleri planlar ve yaptırır.

b) Öğrencilerin eğitim ve öğretim, üretim etkinliklerini izler, mesleki konularda çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik eder.

- c) Uygulamalı eğitim için gerekli görülen araç-gerecin zamanında sağlanması için ilgililerle işbirliği yapar, araç-gereci kontrol eder ve teslim alır. Kendilerine verilen araç-gereç ve makinelerin korunmasını, bakım ve onarımını, kılavuzuna uygun ve güvenli bir şekilde kullanılmasını, her zaman hazır durumda bulundurulmasını sağlar, öğrencilere rehberlik yapar.
- ç) Öğrencilerce yapılan deney, temrin, döner sermayeden yapılan iş ve uygulamalarda kullanılan araç-gerecin bir listesini ilgililere verir.
- d) Uygulamalı öğretimde temrin, üretim ve hizmetlerin düzenli olarak sürdürülebilmesi için alan/bölüm/atölye/laboratuvar şefleriyle birlikte plan hazırlar. Öğrencilere alanıyla ilgili konularda proje danışmanlığı ve rehberlik yapar.
- e) Döner sermayeden yapılan üretim çalışmalarına katılır. Yapılan iş ve hizmetlerin istenen nitelikte ve sürede sonuçlandırılmasını sağlar.
- f) Koordinatör olarak görevlendirilenler, öğrencilerin işletmedeki eğitim ve öğretim, başarı, devamsızlık, disiplin ve benzeri durumlarını titizlikle takip eder, program doğrultusunda haftalık/aylık düzenlenecek formları/raporları yönetime teslim eder.
- g) Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, uygulama sınıflarında tam gün eğitim yapar. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı öğretmenleri ve şefleriyle koordineli çalışır.
- ğ) Mezunların izlenmesi ve işe yerleştirme çalışmalarında alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şefleriyle işbirliği yapar.
- h) Mesleki ve teknik eğitim fuarına hazırlık çalışmalarına katılır ve çalışmaları yürütür.
- ı) Tam gün tam yıl eğitim kapsamındaki okullarda çalışma saatleri dışında, hafta sonu, yarıyıl ve yaz tatillerinde verilen görevleri de yaparlar.
- i) (Değ: 13/09/2014-29118 RG) Mesleki eğitim için işletmeye gönderilecek öğrencilere, işletmenin şartları, çalışma koşulları ve işletmede iletişim kurulacak yetkililerle ilgili konularda rehberlik yapar.
- (6) (Değ: 28/10/2016-29871 RG) Anadolu imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri gerek ders saatleri içerisinde, gerekse ders saatleri dışında olmak üzere öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi için çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik ederek mesleki uygulamalarının verimli olması yönünde çalışmalar yapar ve faaliyetlere katılır.

(7) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile imam-hatip liselerinde, okulların özelliğine bağlı olarak okul müdürünce verilen diğer görev ve sorumlulukları da yerine getirirler.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim faaliyetlerini yürüttüğü öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yukarıdaki maddelerle ana hatlarıyla belirleyerek iş akısını sağlamaktadır. Bu görevlerin içinde kişisel olarak öğretmenin kendini yenilemesi bilgilerini çağın gereklerine göre güncellemesi ve bunları hedef kitleye aktarması istenmektedir. Bunun içinde gerekli eğitim öğretim yol ve yöntemlerini uygun bir şekilde kullanması ve belli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

### **2.3.1 Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri**

Özden, (1998) Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil, bunun yanında birer eğitici olmaları beklenmektedir. İyi bir eğitimci olabilmek için de mesleği ile ilgili yeterince bilgilenmesi, en az eğiticilik yeteneğini kazanmış ve eğitim sistemi ve uygulamalarını öğrenerek sistem içinde bulunduğu basamak ile öteki basamak arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yetkinliğe erişmesi gerektiğini belirtmiştir.

TEDP “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” Ulusal Çalışma Grubu çalışma raporlarında Öğretmeni, öğrencileri birey olarak gören, değer veren, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcayan, öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özellikleri kendi davranışlarında gösteren, diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanan kişi olarak ele almıştır. Öğretmenle ilgili olarak raporda şu tesbitlerde bulunulmuştur.

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarı konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin



rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

### **2.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği**

Beden eğitimi ve spor öğretmeni özel okullarda veya devlet okullarında eğitim öğretim gören öğrencilere beden eğitimi ve sporla ilgili eğitim veren kişidir.

Şahin (2005)'e göre beden eğitimi kişinin tamamını meydana getiren fiziki, ruhi ve zihni vasıfların, mevcut yaşın ve genetik kapasitenin zorunlu kıldığı verim gücüne ulaştırması için fiziki faaliyetler ve oyun yoluyla ifade edilen aktiviteler bütünüdür. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ise üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmen adayının, ilk ve ortaöğretim kurumları beden eğitim ve spor eğitimi öğretim müfredatını tatbik edebilecek şekilde genel kültür, branş bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip kişinin gereksinimlerini yerine getirebilecek vasıfta eğitim veren eğiticilerdir.

UMBS, (2014) Beden eğitimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir.

Beden eğitimi öğretmeni; bu program çerçevesinde:

- Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma planı hazırlar,
- Kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır,
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarı düzeylerini artırıcı önlemler alır,
- Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler,
- Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur,
- Alanı ile ilgili gelişmeleri izler, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur,
- Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar,
- Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçmelerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır.

### **2.3.3 Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri**

Nebioğlu, (2004, 56) Beden eğitimi Öğretmeninin kişisel özellikleri dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Öğretmen tarafından ortaya koyulan kişilik ve öğrencilerle olan ilişki konu ile öğrenci arasında önemli bir bağ oluşturur. Beden eğitimi öğretmenin fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikleri, gelişen genç öğrencilerin yönlendirilmesi ve onlara örnek olunması bakımından önemlidir.

#### **2.3.3.1. Fiziksel Özellikler**

Tamer ve Pulur,(2001, 21) Okul içi ve okullar arası düzenlenen sportif faaliyetler sırasında öğrencilerle yakın sosyal ilişki gelişir. Bu faaliyetler nedeni ile söz konusu ilişkinin çok çeşitli ve çok sayıda olması beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel görünüşleri, genç öğrencilerin onlara saygı duymaları ve değer vermeleri bakımından

önem taşır. Öğretmenin bütün kıyafetleri temiz, amacına uygun ve zevkli olmalıdır. Beden eğitimi ile yakın ilişkisi olan sağlıklı, temiz olmak ve görünmek konularında beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerine örnek olmalıdır.

### **2.3.3.2. Ruhsal Özellikler**

Nebioğlu,(2004)Beden eğitimi öğretmenleri yarışmalar sonunda karşılaşabilecekleri hayal kırıklıklarını, sakın kendinden emin bir şekilde karşılamalıdır. Okul takımları ile ilgili yönetim ve toplum baskıları, beden eğitimi öğretmenini ihmal edecek kadar güçlü duruma gelmemeli ya da kişisel ilgi, öğrencilere verilmesi gereken ilginin yerini almamalıdır. Öğrenciler karşılarında daima güzel yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardım sever ve önyargılı olmayan özelliklere sahip öğretmen görmek isterler.

### **2.3.3.3. Zihinsel Özellikler**

Tamer ve Pulur, (2001, 23) Öğretmen olarak beden eğitimciler, verimli bir şekilde organize olmalı ve yönetim ile ilgili detayların düzenini sağlayabilmelidir. Fikir ve düşünceleri açık ve net bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleri de önemlidir. Öğrenciler kendileri için önemli olan şeyleri öğrenirler. Dolayısıyla konular onlara zekice sunulmalıdır. Mesleğe uygun davranış ve görünüm mesleğin öğrenciler gözünde değerini artırır ve bu, beden eğitimi öğretmenin kişiliğinin önemli bir özelliğini oluşturur. Böylece beden eğitimi öğretmenin beyninden çok kaslarının gelişmiş olduğu hakkında edinilmiş olan yanlış kanaatlerde ortadan kalkacaktır.

Nebioğlu,(2004) Beden eğitimi öğretmenin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için meslek içindeki ve dışındaki konularla da ilgili olması gerekir. Bu farklı konularla alakalı olan öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilmek bakımından önem taşır. Beden eğitimi öğretmene sadece antrenörlük ve mesleki becerileri için değil bunların dışında kalan özellikleri içinde saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin hayata yaklaşımları ile ilgili rehberlik rolünde beden eğitimi öğretmeni saygı duyulacak ve ders alınacak değerinde ve görünüşte olmalıdır.

#### **2.3.3.4. Sosyal Özellikler**

Tamer ve Pular,(2001, 23) Beden eğitimi ve sporun çok sayıdaki sosyal amacı nedeni ile beden eğitimi öğretmenin olgun sosyal gelişmeyi temsil etmesi önemlidir. Öğretmen, insanlarla kolayca tanışabilmeli onlara uyum sağlayabilmeli ve herkese değer vererek onlara saygı göstermelidir.

İdeal olarak öğretmen, öğrencilerle konu ile ilgili derin bilgilerini, ilgisini paylaşan onlara sempati ve hoşgörü ile rehberlik eden insan olarak saygı duyan örnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Beden eğitimi öğretmenin ortaya koyduğu kişilik, öğretilen konu kadar önem taşımaktadır.

#### **2.3.4. Beden Eğitimi Öğretmenin Nitelikleri**

UMBS, (2014, 2) ‘de beden eğitimi öğretmenin gerek alan bilgisine gerekse öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni olmak isteyenlerin; Spor yeteneği olan, spora karşı ilgili ve bu alanda başarılı, düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen, dikkatli, işine özen gösteren, mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan, insanlarla iyi iletişim kurabilen, hoşgörülü, sabırlı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen, kendini geliştirmeye istekli, yaratıcı kimseler olmaları gerekir.

Genelde bir bütün olarak eğitimi özel olarak öğrenme sürecindeki uygulamalarını önemli ölçüde destekleyen başarılı kılan beden eğitimi öğretmenin genel niteliklerinin sınırlarının neler olduğu kesin olarak belirlenmiş olmasa da yukarıda ki nitelikler ana belirleyici unsurlardır.

Özdemir ve Yalın, (2000)’a göre bir öğretmenin öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olması gerekir. Yaşam boyu öğrenmeye katılarak, konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncelleştirmelidir. Öğretmen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalı, öğrendiklerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalıdır.

Güray (2002)’de yaptığı “İlköğretim okulu öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri” isimli araştırmasında beden eğitimi öğretmenin en çok model alınan öğretmenlerden biri olduğu, bundan dolayı beden eğitimi öğretmenin kendisini her alanda çok iyi yetiştirmesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Ünlü, (2008) ‘de çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmeninin dersiyile ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bir takım niteliklere de sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmeninin nitelikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

#### **2.3.4.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Kişisel Nitelikleri**

Güçlü, (2002)’e göre; Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, yeterlik duygusu, öğrenme sürecini izleme, değerlendirme ve ders vermedeki yeterliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri onun sınıftaki başarısını da etkiler.

Tamer ve Pulur, (2001) Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- İletişim kurmak: Öğrencileri, aileleri, çevre ve toplumu anlayabilme ve onlar ile anlaşabilme becerisidir,
- Disiplinli olmak: Kararlı, fakat adil bir şekilde disiplin sağlama becerisidir,
- Motive edebilmek: Öğrencileri kapasitelerinin üst sınırında çalışmaya ya da yapabileceklerinin en iyisini yapmaya teşvik etme, onları her an hazır tutabilme becerisidir,
- Karakterli olmak: Öğrencilerin öğretmenlerine özenmesi nedeniyle, onların olumlu davranış, iyi huy ve düzgün ahlaki tutumları önemlidir,
- Sevgi: Öğretmen, öğrencileri sevmeli, sevgisini göstermeli, onlar ile ilgilenmeli ve ihtiyaçlarına sevgi ile yaklaşmalıdır,
- İstekli olmak: Öğretmen, öğretmekten zevk almalı, idealist olmalı ve kendisini mesleğine adanmış olmalıdır,
- Kişilik: Öğretmen, öğrencilere arkadaşça ve sıcak bir ilgi ile yaklaşan bir kişiliğe sahip olmalıdır,
- Görünüm: Öğretmen; temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olmalıdır.

### 2.3.4.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Nitelikleri

Beden eğitimi öğretmenin bu kişisel özelliklerinin yanında genel olarak mesleki özelliklerini İlkin,1998'den aktaran: Erhan, (2009, 53) şöyle sıralamaktadır:

- Atatürk İlke ve İnkılâpları ile Atatürk milliyetçiliğine bağlıdır,
- Türk Milletinin millî, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimser, korur ve geliştirir,
- Ailesini, çevresini, vatanını, millet ini, insanları sevme ve yüceltmeye çalışır,
- Millî, demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin gerektirdiği tutum ve davranışlara sahiptir,
- Fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklıdır,
- Kendisi ile barışık, eleştiriye ve öz eleştiriye açıktır,
- Okulda ve çevrede tutarlı davranış gösterir,
- Dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmez,
- Türkçeyi iyi bilme; açık, anlaşılır ve yalın bir biçimde kullanır,
- Etkili bir iletişim gücüne sahiptir,
- Yeterli bir kültür düzeyine sahiptir,
- Güvenilir, disiplinli ve önderlik özelliklerine sahiptir,
- Kurum içi ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder,
- Yaratıcı, estetik ve mizah duygularına sahiptir,
- İletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir,
- Serbest zamanını faydalı olarak kullanma, davranışlarını gösterir.

### **2.3.4.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri**

Ergün,(2007)Günümüz şartlarında teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi öğretmenin görevlerini önemli bir boyuta taşımıştır. Küçükylmaz ve Duban, (2007) Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır.

Beden eğitimi öğretmeni bulunduğu eğitim kuruluşlarının farklılıklarına, özel ortamlarına, içinde bulunduğu yörenin, bölgenin doğal özelliklerine, sosyal gelişmişliklerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları çok değişmektedir. Beden Eğitimi Öğretmeninin görevlerini mesleki faaliyetler içinde beş ana bölümde toplamak mümkündür. Bu alanla ilgili bilgiler Beden Eğitimi Öğretmenleri Ders İçi ve Ders Dışı Rehberi 1997 ve MEB 2099 sayılı Tebliğler Dergisi'nden alınarak düzenlenmiştir. Bu görevler aşağıda belirtilmiştir:

- a. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar,
- b. Spor Kulübü Çalışmaları,
- c. İzcilik Faaliyetleri,
- d. Halk Oyunları Faaliyetleri,
- e. Okul Dışı ile İlgili Diğer Hususlar,
- f. Beden Eğitimi Dersinde Ders Alanı Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı

### **2.3.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün Amacı**

Sporun her dalında ve insan hareketleriyle ilgili uğraşlarda, organizmanın yapı ve fonksiyonlarını bilen; antrenmanın biyolojik ve psikolojik stresini yönetebilen; sporun toplumsal etkilerini izleyip değerlendirebilen; spor kurumunun yapısını ve işleyişini tanıyan; sportif beceriyi geliştirebilen; “yaşam boyu spor” anlayışının önemini kavramış, her yaş ve düzeydeki bireylerin spor etkinliklerine düzenli ve sürekli katılımını özendirilecek, yönlendirebilecek ve uygun spor ortamları hazırlayabilecek öğretmen, yönetici, antrenör ve rekreasyon liderleri yetiştirmektir. Araştırma, eğitim ve uygulama olanaklarını, üst düzeyde sağlamak ve sürekli geliştirmek; Lisans ve lisansüstü düzeyde, egzersiz ve spor alanlarında, toplumsal ihtiyaç ve beklentilere uygun programlar geliştirmek; (<http://www.besyo.akdeniz.edu.tr>. 19.10.2016'da indirildi).

## 2.4. Yansıtıcı Düşünce

Gagnon and Collay, (2001,29-50), Akt.Semerci'e, (2007) göre Yansıtma, öğretmenlerin bir konuyu açıklarken kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koymasındır.

Ross' a (1989) göre ise sınıf ortamında yansıtma, eğitimsel sorunlar hakkında kararlar alma ve bu kararların sorumluluğunu üstlenmedir (Akt: Taggart ve Wilson 2005, s.17)

Haroutunian-Gordon'ın, (1998) araştırmasına göre Wittgenstein "düşünme" kelimesiyle bir grup etkinliği ya da o toplulukta belirli şartlar altında devam eden dil oyunlarını ifade etmektedir. Bu oyun, anlamları toplum tarafından oluşturulmuş ve kullanıldıklarında o dilin kullanıcıları arasında benzer yanıtlar ortaya çıkaran sembollerini değiştirerek, manipüle ederek oynanır. Bunun yanında katılımcılar şartların eşit olduğu ve toplumun diğer üyelerinin de bu sembellere kendileri gibi cevap verecekleri ön kabulünde bulunurlar. Düşünme etkinliği kabul edilen kurallara uyarak bir topluluğa dâhil olmayı kapsar, dolayısıyla ardından düşüncenin koşullarını düzenler ve kullanır.

Taggart&Wilson, (1998) Yansıtıcı düşünmeyi, eğitimle ilgili konularda, sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma süreci olarak tanımlıyor.

Semerci, (2007) deki çalışmasında Yansıtıcı düşünme kavramının oluşmasına ve gelişmesine Dewey'in öncülük ettiğini ve Dewey'in "Nasıl Düşünürüz" adlı kitabında yansıtıcı düşünmeyi, "Herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünmenin oluşturulmasıdır" şeklinde tanımladığını belirtmiştir.

Ünver, (2003)'e göre ise yansıtıcı düşünme, öğrenme ve öğretmede yöntem ve düzeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koyma olarak belirtilmektedir. Doğan-Dolapçioğlu, (2007) çalışmasında Dewey'in, yansıtıcı düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin açık fikirlilik, samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal alan özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettiğini belirtmiştir.

Duban ve Yelken, (2010) de yansıtıcı düşünme becerilerinin gerekliliğini belirtirken; "doğru düşünme yollarının kazanılması, öğrencilere edindiği bilgileri kullanmada, problem çözmede, gerek günlük yaşamlarında gerekse derslerinde başarılı olmalarında katkı sağlayacaktır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için,



öncelikli olarak öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri sürekli geliştirip kullanabiliyor olmaları gerekmektedir” demektedir. Yansıtıcı düşünceyi anlamak, etkin kullanabilmek ve doğru dönütler alabilmek için düşünceyi ve düşüncenin oluşum safhalarının iyi bilinmesi gereklidir.

Mead’ e, (1972) göre İnsanoğlunun yaşamı boyunca yaptığı başlıca eylemlerden biri olan düşünme, bilim insanları tarafından farklı unsurları temel alınarak tanımlanmıştır. Düşünmenin semboller içerdiği ve bu sembollerin evrensel olduğunu belirterek, kullanıldıkları toplumun her bireyinde aynı yanıtı ortaya çıkarırlar.

Gür’e, (2008) göre yansıtıcı düşünme becerilerine sahip ve karşılaştığı sorunları çözebilen bireylerin yetiştirilebilmesinde yansıtıcı öğrenme ve dolayısıyla yansıtıcı öğretim büyük öneme sahiptir. Yansıtıcı öğrenme, yaptığı uygulamayı değerlendirme, öğretim deneyimlerinden dersler çıkarma, sorun çözme ve gelecekteki öğretim için edindiği bilgi ve deneyimleri kullanarak mesleki yaşamını anlamlı kılma olarak ifade edilmektedir. Bilgiye ulaşmanın artık bir sorun teşkil etmediği günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, bilgiyi olduğu gibi depolayan bireyler yerine; bilgiyi kullanabilen, sorgulayabilen, yeni bilgi üretebilen ve karşılaştığı problemlere çözüm getirebilen bireyler yetiştirmektir. Doğanay, (2007, 281) düşünmeyi “Bireyin duyu organları aracılığıyla çevresinden topladığı bilgileri akıl yürütme yoluyla işlemesi” olarak tanımlamıştır.

Dewey, (1957, 1–6) Bireyin, hedeflediği sonuçlara ulaşmasını destekleyen bilginin yapısını tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmesi yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmaktadır.

Schön, (1983, 62), Kişinin eylem anında aslında ne yaptığını sorgulaması ve daha sonra yaptığı üzerinde tekrar düşünerek, buna göre genel bilgilerini düzenlemesi şeklinde belirtmiştir. Lee, (2005, 700) “ yansıtıcı düşünme süreci çoğunlukla bir sorunu çözme ya da daha önceki uygulamaları tekrar değerlendirme amacıyla başlatılmaktadır” diyerek yansıtıcı düşünmenin amacını belirtmiştir.

Norton, (1994) çalışmasında yansıtıcı düşünceyle ilgili olarak “yansıtıcı düşünen bir birey sorunların çözümüne yönelik kararlar almakta, aldığı bu kararları eyleme koymakta ve sonuçlarını tekrar değerlendirmek” olduğu tespitini yapmıştır. Bu da gösteriyor ki yansıtıcı düşünce sorun çözenin bir aracı olmaktadır.

Toprak,(2005,8) ve Delil ve Güneş, (2007,40) çalışmalarında “Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış etkinlikleri ile öğrenciyi aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumlu kılmakta olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bilginin yapısını oluşturdukları düşünme sürecinin önemini vurgulayan program, öğretmenlere de düşüncelerin serbestçe tartışıldığı sınıf ortamını yaratma, öğrencileri sahip oldukları düşünme yeteneğini kullanmaya cesaretlendirme ve öğrenciyi engellerle yüzleştirerek, bilişsel yapısını destekleme sorumluluğu vermektedir.

Dewey (2007), “Bir deneyim kişinin başkalarıyla etkileşimini içermiyorsa gerçek bir deneyim değildir. Bu etkileşim sadece bireyde bir değişime neden olmaz, sonuç olarak çevre ve toplumda da değişimi sağlar. Etkileşim deneyimin en önemli ögesidir, ikincisi ise diğeriyle ayrılmaz şekilde bağlantılı olan sürekliliktir. Deneyimin sürekliliğinin taşıdığı anlam, her deneyimin daha önceki deneyimlerden bir şeyler alması ve kendinden sonra gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirmesidir. Etkileşim ve süreklilik birbirinden ayrı değildir, birbiriyle kesişirler ve bütünleşirler, kısacası bunlar deneyimin enlemsel ve boylamsal değerleridir” diyerek deneyim ve etkileşimin bağıını ifade etmiştir.

Rodgers, (2002), etkileşim ve sürekliliği deneyimin x ve y eksenleri olarak görüp, etkileşim olmadan öğrenme, öğreneni asla temelden değiştirmez, verimsiz kalacağını belirtir. Dewey (1998)’e göre, yansıtıcı düşünme sürecini ve içerdiği öğeler şu şekilde sıralanmaktadır:

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

Epstein, (2003)’e göre yansıtıcı düşünme problem çözmeyi kapsar, öğrencileri kendi ilgilerini sürdürmeye, çevreyi kontrol etme anlayışını oluşturmaya teşvik eder. Böylece öğrenciler plan yaparken ve deneyimlerini gözden geçirirken yordayıcı, analitik yeteneklerini, öğrenme sorumluluklarını seçimler yaparken özyönetim becerilerini geliştirme şansı yakalarlar.

Shook, (2003) Problem çözme, diğerlerinin yaptıklarını kopya etme değil, aksine bütünüyle inançlar ve yetenekler yaratmadır.

Dewey, (1933) yansıtıcı düşünmeyi “herhangi bir düşünce ya da bilginin amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını, etkin,

tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme” olarak tanımlarken, Ünver (2003) bireyin öğretme-öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarma ve sorunları çözmeye yönelik düşünme olarak tanımlamıştır. Semerci (2007)’ye göre yansıtıcı düşünme, kuram ve uygulama arasında bir köprü görevi gören, duyguların bireylerin zihinsel işlemlerine destek sağladığı, etkin, kararlı ve yoğunlaşma ile her türlü problemi çözebildiği ve ortaya çıkan sonuçların deneyim olarak paylaşılabilirdiği bir düşünme şeklidir.

Semerci, (2007),öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçmeyi amaçlayan Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğini(YANDE) geliştirmiş-tir. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi’nde öğrenim gören 456 öğrenci ile Diyarbakır’da öğretmenlik yapan143 öğretmen oluşturmuştur. 35 maddeden oluşan ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar şunlardır;

- 1- Sürekli ve Amaçlı Düşünme,
- 2- Açık Fikirlilik,
- 3- Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim,
- 4- Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik,
- 5- Aştırmacı,
- 6- Öngörülü ve İçten Olma
- 7- Mesleğe Bakış şeklindedir.

Tok, (2008)’e göre yansıtıcı düşünme, öğrencileri deneyimleri yoluyla öğrenmeye, yaptıklarının farkında olmaya, bunların üzerinde düşünmeye, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymaya, kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine, eleştirel düşünmeye, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye teşvik eder. Bu şekilde öğrenme tam bir şekilde bilinçli meydana gelir. Shook, (2003) Yansıtıcı düşünmenin amacı, bir durumu ya da bir problemi anlamak ve problemi çözüme kavuşturmadır. Bir yansıtıcı düşünme deneyiminin aşamaları ve taşıdığı özellikler beş maddede toplamıştır:

1. Birey, tüm özelliği henüz belirlenmemiş ve tamamlanmamış bir durumda her şeyi birbirine karıştırdığı için karışıklık, karmaşıklık, şüphe duyar.
2. Bir sezi, ele alınan unsurların belli sonuçları etkileyecek bir eğilimde olduğunu varsayan deneme özelliğinde bir yorumda bulunur.

3. Problemi ilk elden tanımlayacak ve açıklayacak, tüm kazanılabilir düşüncelerin dikkatli bir araştırması ortaya konulur (inceleme, araştırma, sorgulama, analiz).
4. Geçici hipotezi daha net ve daha belirgin hale getirmek için bu hipotez üzerinde çalışılır.
5. Planlanan hipotez, olayların mevcut ilişkiler durumlarına uygulayan bir eylem planı olarak kabul edilerek; açıkça tahmin edilen sonucu ortaya çıkarmak için denemeler yaparak test edilir.

İdeal durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan öğretmen için hayati olan nokta, bir problem karşısında doğru davranışı, eylemi sergilemesini engelleyen sınırlandırıcı faktörlere izin verip vermemenin kendi elinde olduğunun farkına varabilmesidir. Rodgers (2002) ise yansıtıcı düşünmeyi diğer düşünme türlerinden ayırmak ve betimleyici bir tanımlama yapabilmek için dört temel kriterle açıklar:

- 1- Yansıtma, öğreneni bir deneyimden bir başkasına taşıyan anlam yaratma sürecidir. Bu süreç diğer deneyim ve fikirlerle bağlantı ve ilişkilerle derin bir anlama içerir. Bu öğrenmenin ve kişisel gelişimin sonuç olarak da toplumsal ilerlemenin sürekli olmasını mümkün kılan bir eylemdir.
- 2- Yansıtma, köklerini bilimsel sorgulamadan alan sistemli, disiplinli ve yoğun bir düşünme şeklidir
- 3- Yansıtma toplum içinde başkalarıyla etkileşim halinde gerçekleşmelidir.
- 4- Yansıtma kişisel ve toplumsal gelişime değer verilmesini gerektirir.

#### 2.4.1. Süreç olarak yansıtıcı düşünce

Dewey (2001) eğitimin doğrudan öğrenmeyi sağlamadığını, aksine yaratıcı problem çözme süreciyle dolaylı öğrenmeyi sağladığını ileri sürmektedir. Gelişen problem çözme ihtiyacının yaşam boyu sürmesi nedeniyle bireyler yaşam boyu eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim yaratıcı imgeler oluşturarak öğrencileri yaratıcı problem çözmeye hazırlar. Problem çözme eğitimin amacı olmalıdır. Problem çözme ve onun gelişimi uzun bir süreç olması nedeniyle de eğitim yaşam boyu sürmelidir.

Dewey, (1998) Yansıtıcı düşünmeyi beslemek ve sürdürülebilir hale getirmek için üç özelliğin olması gerekir:

- ✓ Bakış açısını farklılaştırmak, genişletmek için entelektüel farkındalığı artıran açık fikirlilik.
- ✓ Bir problemin çözümüne bağlılıkla sonuçlanan içtenlik.
- ✓ Çözümün kısa ve uzun vadeli etkilerini dikkate alan entelektüel sorumluluk.

Ayrıca Dewey (1998), öğrencilerin birebir yaşadığı deneyimler aracılığıyla daha başarılı olacağını belirtmiştir. Ona göre yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşünce ya da bilgi yapısının, aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesidir ve yansıtıcı düşünme süreci kanıt ve veriler toplamayı, şüphe durumunu korumayı ve sistematik araştırmayı devam ettirmeyi gerektirir.

Üstünoğlu, (2006) Yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Üst düzey düşünme, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözme, açıklama, genelleme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Üst düzey düşünme becerileri yerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi becerilere bırakmış, tüm bu düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmıştır. Gelter'e, (2003) göre son yıllarda bütün eğitim-öğretim kurumlarında özellikle yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarında öğrenmeyi öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülen yansıtıcı düşünmeye verilen önem giderek artmıştır.

King ve Kitchener (1994)' e göre yansıtıcı düşünme inançların varsayımların var olan bilgilere ve bu bilgilerin akla yatkın yorumlarına karşı sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Sonuçta ulaşılan yargıların, karşı bakış açısıyla ve en mantıklı şekilde bütünleşmiş sentezlerin ürünü olduğunu belirten King ve Kitchener (1994), yansıtıcı düşünme sürecini yedi aşamada açıklamaktadır.

1. 2. ve 3. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar): Bu dönemdeki bilgiler somut olarak karakterize edilir. Bu yüzden bu dönemlerde sonuca varmak için kanıt gerek yoktur. 1. aşama olabildiği kadar kesin alternatifsiz başlar. Gerçek bilinir çünkü görülmüştür veya gelenekler belirlemiştir. Birey ikinci aşamada “iyi doğrular” veya “yanlış doğrular” bağlamında düşünmeye başlar. İyi doğrular iyi otoritelerden, yanlış doğrular da kötü otoritelerden gelir. 3. aşamada gerçek belirsizdir ancak gelecekte bir yerde belirlenecektir.

4. ve 5. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar): Bu aşamalar çok boyutlu sorun veya durumların ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Bilginin sorgulanması başlar, ancak kanıtın nasıl kullanıldığı ve sonuca nasıl ulaşıldığı anlaşılmadan engellenir. Dördüncü aşamada hem bilgi hem de onun savunması belirsizdir. Bu dönemde bilgiyi edinme veya savunma konusunda uzmanlar arasında hiçbir ayırım görülemez. Bu kişiler her analizde bir önyargı olduğuna inanırlar. Eğer kanıt belirsizse kanıtlanmamış fikre uygun olmayanlar atılır ve yeni kanıt bulunur. 5. aşamaya geçtiğinde birey bilgi ve kanıtı daha karmaşık bir biçimde anlamaya başlar ve farklı durumları tek bir bağlamda analiz edebilir.

6. ve 7. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme aşamaları): Bu son iki dönemde bilgi bağlamla ilintili olarak etkin bir şekilde yapılandırılır ve anlaşılır. Bilgi tekrar değerlendirmeye açıktır. Altıncı aşamada birey bilgiyi karmaşık bir bağlamda ve daha karmaşık bir şekilde anlar. Bunu yapabilmek için bireyin bilgiyi aramak veya bulmak yerine kendi yapılandırmış olması gerekir.

Yedinci aşamada ise bilgi tekrar değerlendirilebilir ve genişletilebilir bir özellik kazanır ve bilgi yapılandırma süreci devamlı bir hal alır. Bireyin kendi yapılandırdığı bilgiler de dâhil olmak üzere tüm bilgiler araştırmaya, değerlendirmeye açıktır. Yeni bilgiler bu şekilde üretilir. Hiçbir şeyin durağan kalmasına izin verilmez. Rodgers (2002), yansıtma eylemini; tecrübenin edinilmesi, tecrübenin kendiliğinden oluşan yorumu, tecrübeden ortaya çıkan sorunun adlandırılması, adlandırılan sorunlar için çeşitli açıklamalar üretilmesi, açıklamaları tamamen gelişmiş varsayımlara dallandırma ve seçilen varsayımları sınaama olmak üzere altı basamaklı bir süreç olarak tanımlarken Lee (2005), yansıtıcı düşünmeyi üç aşamalı bir süreç olarak incelemektedir:

1. Hatırlama (Recall-R1): Kişinin yaşadığı deneyimleri tanımlaması, açıklaması ve gözlemlediği veya öğrendiği yolları taklit etmesidir.

2. Akla uydurma (Rationalisation-R2): Kişinin deneyimleri arasında ilişki kurması, karşılaştığı durumları akli ile yorumlaması ve bu durumların neden böyle olduğunu araştırması, tecrübelerinden genellemeler ve yol gösterici prensipler çıkarmasıdır.

3. Yansıtma (Reflectivity-R3): Lee, (2005) Kişinin deneyimlerini, gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanması, deneyimlerini farklı açılardan analiz etmesi ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin öğrencilerinin değerleri, davranışları ve başarıları üzerindeki etkisini ve nüfuzunu görebilmesidir.

#### 2.4.2. Sporda Yansıtıcı Düşünce

Eğitim bireylerin gelişimlerini sayısal, sözel, sanatsal, sosyal ve sportif gelişimleri sağlıklı bir birey oluşturma sürecinde hedeflemektedir.

Yolcu, (1991) Eğitimin bütünselliği içinde, bireyi ve toplumu eğitmede Beden Eğitimi ve Spor araç olarak kullanılırken amaç olarak ta yapılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öz varlığımız olan bedensel ve ruhsal sağlığımızı doğrudan etkiler. Zihinsel olarak ta uyanık, disiplinli ve bilinçli olmamızı sağlar. Bedensel olarak daha güçlü, kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi daha yüksek, becerikli, üretken olmamıza yardım eder. Toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli bir toplum oluşturur. Çocuğun içindeki saldırganlığın ve geçimsizliğin törpülenmesi ya da yetişkinin günlük yaşamdaki tek düzeliliğinin giderilmesi Beden Eğitimi ve Spor etkinlikleri ile gelişir.

Beden Eğitimi ve Spor alanında yansıtıcı düşünme uygulamalarının uygulanabilirliği ve yansıtıcı düşünme çalışmalarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisi üzerine etkisini araştıran Ballard (2006), yansıtıcı düşünme çalışmalarında kullanılan günlük yazma ve görüşme tekniklerinin beden eğitimi öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırdığını belirtmektedir.

Bu alanda çalışmalar yapan Crawford, O'Reilly ve Luttrell, (2011) altı beden eğitimi öğretmen adayıyla gözlemler, video analizleri ve yansıtıcı bloglar kullanılarak yapılan ve on iki hafta süren bir çalışmada, yansıtıcı düşünme temelli beden eğitimi ve spor programlarının, öğretmen adaylarına analitik tepkiler geliştirme konusunda katkı sağladığını ortaya konulmuştur. Kendi ders uygulamalarının kaydedildiği video çekimlerini izlerken öğrencileriyle etkileşimleri, öğrencilerin kendi yönergelerine nasıl tepkide buldukları ve öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda daha geniş bir bakış açısı kazanırlar. Danışmanlar video kayıtlarını öğretmen adaylarıyla birlikte izleyip ders, öğretmen davranışları, öğrencilerin tepkileriyle ilgili sorular sorarak onlara yansıtıcı düşünme gelişimlerini yönlendirme konusunda katkı sağlar. Öğretmen adayları rehberlik sürecinde kazandıkları yansıtma becerilerini öğretmenlik kariyerlerinde öğrencilerine etkili öğretim fırsatları sunma konusunda kullanabilirler.

Graham, Holt ve Parker, (2001)' göre yansıtıcı düşünen öğretmen farklı durumlara özgü eğitim programları tasarlar ve uygular. Öğretmenler için yansıtıcı düşünmeyi gerekli kılan durumlar altı maddede sıralanabilir:

1. Öğretmenlik değerleri; ideal olarak her beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine beden eğitiminin önemini vurgulamalı ve onların gelişimlerine uygun, etkin programlar tasarlamalıdır.
2. Sınıf mevcudu; beden eğitimi öğretmenin uygun gözlem yapmasını, öğrencilerine geribildirimde bulunmasını zorlaştıran sınıf mevcutlarının olumsuz etkisi yansıtıcı düşünmeyle azaltılabilir.
3. Haftalık ders sayısı; beden eğitimi öğretmenleri haftalık ders saatine göre öğrencilerine öğretebilecekleri, müfredattan maksimum düzeyde nasıl faydalanabilecekleri konusunda çaba harcamalıdır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri, diğer derslerin öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle yakın bir şekilde işbirliğinde bulunmalı, programını interdisipliner bir bakış açısı ile hazırlamalıdır.
4. Sahip olunan imkânlar; beden eğitimi öğretmeni spor salonunu olmayan, her çocuğa bir top yerine her sınıfa bir top düşen bir okulda görev yapmak durumunda kalabilir, bu nedenle şartlar dâhilinde hayal güçlerini kullanarak öğrencileri için eğlenceli, ilgi çekici etkinlikler düzenlemelidir. Her farklı okul ve sınıf atmosferinin farklı bir öğretim becerisi kazandırabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenler materyal tasarımı dersinde çeşitli malzemelerden (kâğıt, plastik, atık malzemeler vb.) ürettikleri materyalleri öğretmenlik uygulamalarında kullanabilirler.
5. Disiplin; sınıftaki öğrencilerin etkin bir şekilde yönetilmesi önemli öğretmenlik becerilerinden biridir. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri için uygun atmosferi oluşturmalı ve bu atmosferin sürekliliğini sağlamalıdır.
6. Okulun koşulları; okul bulunduğu sosyo-ekonomik çevreden etkilenen, yaşayan bir organizmadır. Okullar iyi bir eğitim için koşulları ne olursa olsun öğrencilerinin gelişimi için kendilerini adayın öğretmenlere gereksinim duyarlar.

### **2.4.3. Model Olarak Yansıtıcı Düşünce**

Larrivee, (2000, 296) Yansıtıcı düşünmeyi uygulayan birisi için uygulamada gerekli prosedürlerin adım adım verildiği hazır bir reçete olmadığını belirtirken, bu kişilerin sadece yansıtıcı düşünme uygulamasına yeterli zaman ayırması, sürekli problem çözen konumunda olması ve mevcut durumu sorgulaması esaslarını temel alarak, kişisel keşfediş süreci ile uygulama teknikleri geliştirebileceğini belirtmiştir.



Adler, (2004, 53) ' e göre ise öğretmenden beklenen diğ er bir davranış da yansıtıcı düşünerek ve bunu öğrencilerine fark ettirerek kendisinin model olmasıdır. Wilson ve Jan, (1993, 52) ' e göre Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ş unlardır:

- Yeni düşünceler oluşturma
- Sorun çö zme
- Öncelikleri belirleme
- Yansıtıcı ve üstbiliş becerilerini deneme ve geliştirme
- Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme/tanımlama/açıklama/değerlendirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Görsel yolla öğrenme
- İhtiyaçlarını değerlendirme
- Hedefler belirleme eylem planı yapma
- Çalışma ve örgütleme becerilerini kazanma

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde ve öğrenme ortamlarında desteklenmesinde çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır. Wilson ve Jan (1993, 52) yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki etkinlik ve araçlardan yararlanılabileceğini belirtmiştir:

- Öğrenme Günlükleri (LearningJournal/Logo)
- Kavram Haritaları (ConceptMapping)
- Soru Sorma (Questioning)
- Kendini Sorgulama (SelfQuestioning)
- Anlaşmalı Öğrenme (NegotiatedLearning)
- Kendini Değerlendirme (Self Assesment)

#### **2.4.3.1. John Dewey: Yansıtıcı sorgulama**

Bandura,(1986) İnsanlar yaşadıkları deneyimleri analiz ederler ve çıkardıkları sonuçlara göre fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bu yargılar, bireyin

herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağını yansıtan görüşlerini içerir.

Yansıtıcı düşünmede kişinin kendisini ve etkileşimde bulunduğu alanı sorgulaması, sağlıklı, tam bir öğrenmenin olup olmadığının test edilmesi için önemli bir husustur. Sorgulamayla kişi neyi ne kadar bilip bilmediğini ortaya çıkararak eksiklerin farkına varılmasını sağlar.

Ünver, (2003, 25) Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunabilmeleri için kendilerini sorgulamalarıdır. Yani öğrencinin kendine soru sorması kendi öğrenme sürecini izlemesi ve denetimini yapması demektir. Dewey, (1998) Tüm bilme işlemi somut bir deneyimdeki problemlerle bağlantılıdır ve bu problemler yansıtma ihtiyacını yaratır. Problemler var olan inançlarla mücadele halindedir, bu nedenle yansıtıcı düşünmenin alt süreçleri tereddüt durumunu, aynı zamanda bu inancı doğrulamak ya da geçersiz kılmak için yapılan sorgulamaları içerir.

Yansıtma bir sonucu kapsar, ardışık olaylar zinciri önceki eylemle bağlantılı, sonraki eylemi belirleyen döngüsel bir süreçtir. Yansıtıcı düşünen bireyler problem durumunu tanımlayarak, olası çözümleri, eylemleri, problem çözme sürecini ciddi bir şekilde tasarlayarak düşünürler.

Dewey (1998) bu evreyi şu şekilde tanımlamaktadır:

- ✓ Zihni olası çözümlere yönelten öneriler.
- ✓ Bir problemin çözümlenebilmesi için hissedilen bir zorluk ya da belirsizlik durumunun doğrudan tecrübe edilerek akla yatkın hale getirilmesi, cevabının aranmak zorunda olduğu bir soru.
- ✓ Fikirlere öncülük yapması için bir önerinin diğerinin ardından kullanılması ya da bir gözlemi başlatması ve yönlendirmesi ve gerekli materyallerin toplanması için yapılan diğer uygulamalar.
- ✓ Düşüncenin ya da varsayımların zihinde detaylandırılması.
- ✓ Hipotezin belirlenmiş ya da hayal gücüne dayalı bir eylemle test edilmesi.

Dewey (1998) anlamlı gözlemi desteklemiştir, ona göre gözlem bilinmeyi kontrol etmeyle ilgili aktif, tasarlanmış bir süreçtir. Gözlem geçmiş ve şimdi arasında bir bağlantı sunar. Problemin doğasını tanımlamaya, geçmiş deneyim ve önceki öğrenmelerle bağlantı kurmaya katkı sağlar. Gözlemlere varsayımsal sonuçların değerinin test edilmesiyle

yardımda bulunulur. Deneyim, teori ve düşüncelerin temelinde çeşitli durumlardan oluşan gözlemlerin sonucudur.

Wilson ve Jan (1993, 76–77) da, öğrencilere yönelik yansıtıcı ve üstbilişi de içeren kendini sorgulamaya ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sıralamışlardır:

#### Yönlendirmeye yönelik sorgulama

- ✓ Seçtiğim konu nedir?
- ✓ Bu konu neyi içeriyor?
- ✓ Bu konuyla ilgili ne biliyorum?
- ✓ Bu konuyla ilgili başka neyi öğrenmem gerekir?

#### İhtiyaçları ve Yaklaşımları Belirleme

- ✓ Bu görevi tamamlamak için neye ihtiyacım var?
- ✓ İlk olarak ne yapmam gerekiyor?
- ✓ Bunu öğrenmem kadar süre alacak?
- ✓ Hangi kaynakları kullanacağım?
- ✓ Gerek duyduğum bilgiyi nasıl bulacağım?
- ✓ Bilgiyi nasıl kaydedeceğim?
- ✓ Bilgiyi nasıl sunacağım?
- ✓ Bazı sorulara cevap bulamazsam ne yapacağım?

#### Süreci Takip Etme

- ✓ Fikirlerim nasıl değişti?
- ✓ Hedef yönelik sistemli bir şekilde çalışabiliyor muyum?
- ✓ Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- ✓ Sonra ne yapmam gerekir?
- ✓ Gereksinim duyduğum tüm bilgileri edindim mi?
- ✓ Soruyu anlayabildim mi?
- ✓ Süreci anlayabildim mi?

Sorgulama stratejisiyle kişi kendi öğrenmesini izleme, bilgiyi nasıl kullandığının farkına varma, hedefe ne kadar ulaştığını görme, hataları düzeltme ve doğru yönleri geliştirme fırsatı bulur.

#### 2.4.3.2. Donald Schön: Eylemde yansıtma

Eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action):

Schön, (1987)'e göre, eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action) beklenmedik eyleme rutin eylem biçimimizin nasıl katkıda bulunduğunu keşfetmek amacı ile yaptığımızı geri dönerek düşünmek biçiminde gerçekleştirilebilir. Bu gerçek ortaya çıktıktan sonra sükunet içinde yapılabilir ya da Hannah Arendtun (1971) ifade ettiği durve-düşün mantığına uygun olarak eylemin ortasında durarak yapılabilir. Schöne (1983) göre, uygulayıcılar bir kararın altında yatan açıkça söylenmemiş normlar ve değerler veya davranış modelinde gizli olan teori ve stratejiler üstünde yansıtma yapabilir. Çözmeye çalıştığı bir problemi şekillendirme yolunda ya da daha geniş bir kurumsal durum içinde kendine oluşturduğu rol üzerinde belli bir eylem kalıbı benimsemesine neden olan duruma ilişkin hisleri üzerinde yansıtma yapabilir. Uygulayıcılar uygulamadaki bilgileri üzerinde yansıtma yaparlar. Bazen, bir işlem sonrasında göreceli sakinliği içinde, üstlendikleri bir proje, yaşadıkları bir durum üzerinde düşünürler ve durumu ele alma biçimlerini araştırırlar. Bunu yararsız bir düşünme biçiminde ya da kendilerini gelecek durumlara hazırlamak için kasıtlı bir çaba biçiminde yapabilirler.

Eylem esnasında yansıtma (reflect-in-action):

Schön, (1983) Eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) eğer sağduyu otomatik eylem gerçekleştirmenin değerini kabul ederse, yaptığımız şeyler hakkında bazen düşündüğümüzü de kabul eder. Ayakları üzerinde düşünme, yaparak öğrenme gibi ifadeler sadece bir şey yapma hakkında düşündüğümüzü değil aynı zamanda bir şeyi yaparken onun hakkında düşünme gerçekleştirebileceğimizi işaret eder. Bu sürecin en ilginç örnekleri performansın ortasında gerçekleşir. Eylem sırasında yansıtmanın tüm bu süreci uygulamacıların belirsizlik, dengesizlik, eşsizlik ve değer çatışmaları ile uygulamacıların başa çıkma sürecinin merkezinde yer alır.

Eylem esnasında gerçekleştirilen yansıtmayı diğer yansıtma biçimlerinden ayıran şey, onun eylem için söz konusu olan acil önemidir. Eylem esnasında yansıtma, eylem esnasında bilmemizin bir bölümünün yeniden düşünülmesi o anda deneyime ve elde var olan durumda ve belki de gelecekteki benzer durumlarda ne yapacağımızı etkileyen daha fazla düşünmeye yol açar.

Eylem için yansıtma (reflection-for-action):

Schön, (1983)Geçmişte gerçekleştirmiş olduğumuz eylem esnasında yansıtma dolaylı bir biçimde bizim gelecek eylemlerimizi şekillendirebilir. Birisi eylem esnasında yansıtma yaptığında, bu kişi uygulama bağlamında bir araştırmacı olur. Bu kişi oluşturulmuş olan kuram ve tekniklerin kategorilerine bağlı değildir, daha ziyade benzersiz durum için yeni bir kuram oluşturur. Schönün yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak yapılan sınıflaması şöyle özetlenebilir:

Birey bir eylem gerçekleştirdikten sonra, geriye dönerek yaptığı eylemin üzerinde dikkatli ve sistemli bir şekilde düşünüyor ve eylemi tüm yönleriyle değerlendiriyorsa eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action), bir eylemi gerçekleştirirken beklenmedik bir şekilde aniden yansıtma yapıyorsa ve o anda problemi çözmeye çalışıyor ise eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) yapmaktadır. Eylem hakkında yansıtma ve eylem esnasında yansıtma sürecindeki deneyimleri sonucunda ise, bireyin gelecekteki düşünce ve davranışları şekillenir ve oluşur. Böylece eylem için yansıtma (reflection-for-action) yapar.

Schön (1987) eylemde yansıtma ve eylem üzerine yansıtma dışında “eylemde bilme” kavramını da ortaya koymuştur. Bu kavram öğretmenin gün içinde karşılaşmak durumunda olduğu benzer durumlara, durumun gerçekten ne olduğunu bilmeden rutin eylemler dizisiyle tepki vermesi olarak tanımlanabilir. Beklenmedik bir şekilde oluşan problem durumu uygulamaları sekteye uğratarak, olumsuz etkiler. Bu tip bir durumla karşılaşan öğretmen, duruma en uygun tepkiyi eylemde yansıtma yaparak verebilir.

Öğretmenin bildikleriyle amel etmesi yani uygulayarak, yaşayarak göstermesi eğitim ve öğretimin en can alıcı noktalarından birisidir. Hedef kitle üzerinde yaptıklarımızın, yaşantıya döktüklerimizin etkisi eylemde yansıtma yapmayı sadece anlattıklarımızdan çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da eylemde yansıtmanın önemini göstermektedir.

Çalışmalarında Schön (1983, 1987), yansıtıcı düşünmeyle ilgili olarak Dewey gibi problem çözme, sorgulama kavramlarını kullanmıştır. Onun farkı ve yansıtıcı düşünmeye yaptığı en önemli katkı, her türlü anlamının merkezine “eylemde yansıtma” ve “eylem üzerine yansıtma” kavramlarını getirmiş olmasıdır. Schön’ün oluşturduğu bu kavram öğretmen yetiştirme programlarında mesleki yeterliliklerin gelişimi açısından bir hayli etkili olmuştur.

### 2.4.3.3. Max Van Manen: Bilinçli akılcılık

Bilinçli yansıtma, içinde öğrencilerin, müfredatın, öğretim stratejilerinin, sınıfın kuralları ve organizasyonunda yer aldığı öğretme ile ilgili bir dizi konuyu içerir. Burgess, (1999) çalışmasında Van Manen'in (1977) yansıtmayı üç seviyede tanımladığı “bilinçli akılcılık” modeli, ilerletilen bir problem yaklaşımı olarak nitelendirilebilir. Problem ilk seviyede araçlarla, ikinci seviyede sonuçlarla, üçüncü seviyede ise bilgi yapılarının değeri ve onu destekleyenlerle tanımlanır.

Ballard, (2006) “Teknik akılcılık” olarak isimlendirdiği birinci seviye, eğitsel bilginin teknik uygulamalarına ve müfredata ait kurallara verilen tepkilerden oluşur. Bu seviye amacı belirlenen sonuca ulaşmak olan eğitsel bilginin teknik uygulamalarıyla ilgilidir. Eğitimci sonuçlardan çok temel olarak öğretimin araçlarına odaklanır. Bu seviyede, “Öğrenciler öğretmenin onlardan istediklerini yapıyorlar mı?” sorusuna verilen yanıt aranırken sınıf ve okula özgü durumlar, çevre ve toplum dikkate alınmaz.

Ballard, (2006) “Pratik eylem” olarak ifade edilen ikinci seviyede, öğretmen yürüttüğü öğretimin eğitsel sonuçlarını değerlendirirken varsayımlar ve eğilimleri aydınlığa kavuşturmakla yakından ilgilidir. Öğretmen hedeflerle öğrenci, öğretmen davranışlarının ne şekilde bulunduğu konusunda çözümlenmede bulunur. İkinci seviyede genel anlayış ve iletişim üzerine vurgu yapan Van Manen (1977), bu seviyenin her şeye rağmen eğitsel deneyimin değerini belirlemede yeterli olmadığını iddia etmektedir.

Ballard, (2006) Son seviye “eleştirel yansıtma” öğretmenlerin bilginin ve sosyal koşulların değerini öğrencilere faydası açısından önyargısız bir şekilde sorguladığı seviyedir. Öğretmen kendine daima “dersin zor yanları neydi?”, “dersin hangi yönleri değiştirilebilir?”, “öğretilen konu öğrenciler için önemli miydi?” gibi sorular sorar.

Collier, (1999) Yüksek seviyede açık fikirliliği, etik, ahlaki ve sosyal konulara verilen önemi vurgulayan bu seviye bireyin özerkliğinin gelişimiyle birlikte yaşamdaki mutluluğunun artmasıyla örtüşmektedir. Bu eleştirel yaklaşım kişisel ve sosyal koşullar için gerekli olan anlayış, özgürlükçü öğrenme ve eleştirel bilincin gelişimine katkı sağlar. Van Manen, (1977) Eleştirel yansıtma seviyesinde olan birey adalet, eşitlik, özgürlük duygularını benimser ve buna uygun eylemde bulunur.

#### **2.4.3.4. Sparks-Langer ve diğeri: Yansıtıcı pedagojik düşünme**

Gagné (1968) öğrenmeyi birikimli bir süreç olarak ele almış ve sürece hiyerarşi kavramını eklemiştir. Bu önerme, bir becerinin bir seviyeden bir başka seviyeye pozitif transferini içerir. Gagné (1968), bireylerin öğrenme yollarının aynı olmadığı konusunda dikkatli olunması gerektiğini vurgularken hiyerarşinin tüm öğrenenler için en yüksek olasılıktaki en büyük transferi temsil ettiğini ifade eder. Bir başka deyişle öğrenme hiyerarşisi, öğrenenlerin birçoğunun en yüksek kapasitelerine ulaşmaları için gerekli olan ardışık becerileri tanımlamaktadır.

Burgess'a, (1999) göre bu modelin öne sürdüğü üç tane varsayım bulunmaktadır:

- ✓ Araştırmacılar yansıtıcı düşünme kapasitesini bireyin düşünceleri ile ilgili açıklamalarından değerlendirebilir.
- ✓ Prensipli düşünme bireylere iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkileri fark etmelerine imkân verir.
- ✓ Pedagojik dil, bireyin kullandığı uzmanlık içermeyen dilden daha üstündür. Çünkü pedagojik dil daha net bilgiler sunar ve karmaşık mesajlarla iletişim kurma gücü verir.

Taggart (1996), bu modelin yansıtıcı öğretim araştırmalarına önemli bir etkide bulunduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak hem ahlaki konularda prensipli hem de olgun bir düşünce tarzına sahip yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirmek, yansıtıcı öğretmen eğitim programlarının önemli bir hedefi olmalıdır

#### **2.4.3.5. LindaValli: Öğretimin imgeleri**

Liston ve Zeichner, (1987) çalışmasında Valli'nin (1990) özünde hem yansıtıcı hem de eleştirel öğeler taşıyan moral yansıtmayı tercih yapma yaklaşımı olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımda yansıtma ahlaki yarguların, stratejik eylemlerin ve etik olarak önemli olan sonuçların farkındalığına ulaşan bir araçtır. Valli'e, (1990)göre, ahlaki yansıtma yaklaşımı bilinçli yansıtma, ilişkisel yansıtma, eleştirel yansıtma olmak üzere üç yaklaşımı içinde barındırır. Bu yaklaşımların her biri, öğretmen adaylarına öğretim süreçleriyle ilgili ahlaki anlayışlar konusunda katkı sağlar ve eğitsel kararların kaçınılmaz olarak inançlara dayandığı varsayımında bulunur

Taggart, (1996) Taggart, Bilinçli yansıtma eğitsel konular hakkındaki ahlaki kararların yoğun bir düşünme içermesi konusuna vurgu yapar. Bilinçli yansıtma

yaklaşımını uygulayan biri için ahlaki olarak doğru olan akla uygun farklılıkları kabul ederken sağlam yargılarda bulunmaktadır.

Öğretmenler sosyal bir yapı olan okullarda ırk, cinsiyet, sınıf ayırımına yol açan fikirlere ve bu fikirlerin yeşermesine olanak tanımama konusunda ahlaki zorunluluk taşırlar. Valli'ye (1990) göre eleştirel yaklaşımın ilk amacı öğretmene baskın toplumsal düşüncenin dışına çıkabilme fırsatı sunmasıdır. İkinci amaç ise kişisel deneyimlerin ifade edilebilmesinin eğitimsel gerekliliğidir. Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler baskıcı tutuma direnmek, adaletsiz yapıyı dönüştürmek için uygulamalarını ahlaki olarak değerlendirirler.

## **2.5 Yansıtma Alanları**

### **2.5.1 Teknik alanda yansıtma**

Ünver, (2003) teknik alanda yansıtma; eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaştıklarında henüz bu problemleri çözmeye yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıkları için Taggart ve Wilson, (2005) daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kullandıkları yansıtma türü olarak belirtmektedir. Bu tür yansıtma yapılırken geçmiş yaşantılar referans ve kaynak olarak kullanılır ve ölçülebilen sonuçların yeterliliğine odaklanılır. Hatton ve Smith, (1995) bu şekilde bir yansıtma temel öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra diğer yansıtma alanlarının da habercisidir. Örneğin, “Omuriliğin yapısını anlatırken astığım uyarıcı pano çok iyi oldu.

Taggart ve Wilson (1998)'a göre dersin amaçlarının net olması ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesiyken, Ünver'e (2003) göre öğretmenlerin mümkün olduğunca gerçek yaşamdan gözleme dayalı sorunlar ve bunların çözüm yolları üzerinde tartışmalarını sağlayarak, ürettikleri çözümleri uygulamalarına imkan sağlamak, öğretmen adaylarının veya mesleğe henüz başlamış olan öğretmenlerin teknik anlamda yansıtma becerilerini daha üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının bu konudaki en büyük yardımcısının uygulama öğretmenleri ve okuldaki deneyimli öğretmenler olduğunu vurgulayan Ünver (2003), deneyimlerin paylaşılması yoluyla öğretmen adaylarının deneyim havuzlarının genişletilebileceğinin altını çizmektedir.

### **2.5.2 Uygulama alanında yansıtma**

Taggart ve Wilson, (2005) hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nedenleriyle sorgulandığı, eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaşılan çeşitli sorunların üstesinden



gelmenin amaçlandığı yansıtma türüdür. Teknik alandaki yansıtmanın aksine öğretmen için uygulanan yöntemler mutlak değil, tartışılabilir. Uygulama sırasında kullanılan stratejilerin verimliliği üzerinde yapılan değerlendirmeler bu alandaki yansıtma türünün genel çerçevesini oluşturur. Pedagojik sorunlar, uygulama ve teori arasındaki uyum/uyumsuzluklar ele alınır. Bu düzeyde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin uygulamalar hakkında yansıtma yapmasını ve dolayısıyla uygulamalarında teori ile pratiği harmanlayarak rutinler ve prensipler edinmelerini ve daha da yetkinleşmelerini sağlar. Ünver, (2003) Örneğin bir öğretmen, “Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem askıda kaldı. İki ders saati yetmiyor, konu çok ve ağır ve iki ders saati! Saçmalık. Senin eline yüklü bir plan veriyorlar ve “öğrencilere bunları öğret” diyorlar. Bu kadar konuyu bu kadar kısıtlı bir süre içerisinde öğrencilere nasıl verebilirsin ki? Tabi ki, öğretmen merkezli ve defter kalem merkezli bir eğitim sistemiyle. Şikâyetçiyim, eğitim sisteminin aksaklığından ve düzensizliğinden şikâyetçiyim” sözleriyle karşılaştığı bir problemi betimlemiş ayrıca bu problemin kaynağını ve nedenlerini sorgulamıştır.

### **2.5.3 Eleştirel alanda yansıtma**

Taggart ve Wilson’a, (2005) göre, yansıtmanın en üst düzeyi olan eleştirel yansıtma, öğretmenlik uygulamalarında doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kalından etik ve ahlaki değerleri sorgulamayı içermektedir. Eğitim planlamaları ve uygulamaları ile ilgili sorunları daha çok değerler ve etik üzerinden ele alma, eğitimin yanında ekonomik siyasi ve sosyal konuları da irdelemedir. Eğitim ve öğretim eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların önyargısız bir şekilde ele alınmasıyla planlanır. Eleştirel alanda yansıtma yapan öğretmen daha önce teknik ve uygulama alanlarında yansıtma yaparak beğendiği ve takdir ettiği bir öğretim yöntemini sorgulayabilir.

Aşağıdaki örnek eleştirel yansıtma düzeyindeki bir öğretmenin günlüğünden alınmıştır:

Ünver, (2003) Uygulamada bazı sorunlar yaşıyorum. Bu sorunlar öğrencilerimden kaynaklanıyor. Çok içten ve samimi bir öğretmen tipi çizmeye çabalasam da onlarla bir bütün olamıyorum. Aynı frekansı yakalayamıyorum. Sanki beni öğretmen gibi görmüyorlar. Ciddiyetsizlikler, alaya almalar yaşıyorum ve bu benim derse isteğimi

azaltıyor. Ama böyle bir grupta çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır diyerek durumla ilgili eleştirel yansıtmasını ortaya koymuştur.

Taggart ve Wilson (2005)'a göre bu alanda yansıtma yapan öğretmen adaylarına; davranış ve eğitim programlarını çözümlene yaklaşımı ile durum çalışmalarının değerine karar verme noktalarında destek verilmelidir. Belli aralıklarla yapılacak toplantılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetkinleşmesini sağlayacak konulara mercek tutulabilir.

## **2.6 Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar**

Yorulmaz' a,(2006) göre, öğretmenler, yaşamı boyunca eğitimci rolünü kaybetmek istemiyorsa kendini dünyanın değişimine uydurmalıdır. Bunun için yansıtıcı düşünmeyi besleyen etkinliklerin arayışına girmelidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencisi olacaktır. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir:

- Öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
- Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi,
- Amaçlı tartışmalar,
- Günlük yazma,
- Gelişim dosyaları hazırlama,
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma,
- Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler (Ünver, 2003).

### **2.6.1 Yansıtıcı Günlükler**

Öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde ki olumlu veya olumsuz yaşantı ve deneyimlerinin aktarıldığı form veya belgelerdir.

Burgess'e, (1999) göre günlük tutmak öğrencinin öğrenme sürecinde neyi nasıl ve neden yaptığını görmesine olanak tanır ve problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olur. Bu şekilde günlük tutan öğrenciler kendi teori bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirip olumlu ve olumsuz yanlarını göreceklerdir. Günlük yazmanın öğrencilere olduğu kadar öğretmenler için de faydaları vardır.

Öğrenciler için:

- Günlükler, tecrübeleri ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yarar.
- Günlükler, öğretmenler ile sürekli iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, kişisel olumlu ve olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- Günlükler, içsel diyaloga yardım eder.

Öğretmenler için:

- Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi içerisine açılan penceredir.
- Günlükler, öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, öğretmen öğrenci arasındaki diyalogu sağlayan öğretim araçlarıdır (Yorulmaz, 2006).

Kırnık, (2010) Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencileri ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varacaklardır. Ünver, (2003) Öğretmenler günlük tutarken, günlük yazmanın amacına ulaşması için şu soruları göz önünde bulundurmalıdır:

- Seçtiğim konular öğrencilerim, okulun ders programı ve toplum için ne kadar uygundu?
- Konuların sıralamasını uygun yapabildim mi? Değilse, sıralamada hangi değişiklikleri yapmam gerekir?
- Hedeflerim öğrencilerim, öğretme-öğrenme ortamı ve toplum için uygun muydu?
- Öğretimim düzenli miydi? Ders planlarım ünite planımla uyumlu muydu? Gerçekleştirdiğim işlemler ve değerlendirmeler hedeflerimle tutarlı mıydı?
- Kullandığım yöntemler olabilecekleri kadar etkili miydi? Değilse, hangi yöntemler daha etkili olabilir?
- Kullandığım araç-gereçler konuyu tam olarak açıklıyor muydu?
- Konuyu hangi yöntemler ya da kaynaklar daha anlaşılabilir duruma getirebilir?
- Öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun duruma getirebilmem için başka bir yol var mı?

## 2.6.2 Amaçlı Tartışma

Yorulmaz, (2006) amaçlı tartışma yaklaşımının faydalarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

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

## 2.6.3 Mikro Öğrenim

Yorulmaz' a, (2006) göre Mikro öğretim yönteminin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır,
- Mikro öğretim yöntemi uygulanması ile öğretim programı kontrol altına alınabilir,
- Belli hedeflerin gerçekleşmesini ön plana çıkartır,
- Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır,
- Sınırlı kaynaklarla daha geniş, daha denetimli deney yapma imkânı verir.

Ünver, (2003) Mikro öğretim çalışmasının izlenebilmesi için şu çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir:

1. Öğretmen adayı mikro öğretim çalışması yapacağı öğretmenlik becerisini seçer.
2. Bu beceriyi hangi konuyu işleyerek gösterebileceğine karar verir.
3. Mikro öğretim için dersten önce mikro öğretim planı yapar ve mikro öğretim uygulaması sırasında yararlanabileceği öğretme-öğrenme araç ve gereçlerini hazırlar.
4. Hazırlık yaptığı öğretim becerisini kendi sınıf arkadaşları ya da kendisinden daha alt sınıflardaki öğrencilerden oluşan 1-5 kişilik kümeye 5-20 dakika içinde sunar.

5. Bu esnada öğretmen adayının mikro öğretim uygulaması videokasete kaydedilir. Kamera kullanma olanağı yoksa sınıftaki 1-5 kişilik küme dışında kalan öğrenciler öğretmen adayının uygulamasını gözlemler ve gözlem sonuçlarını yazarlar.

6. Uygulamadan sonra videokaset izlenir ve uygulama ile ilgili değerlendirme yapılır. Kamera çekimi yapılmadıysa sırasıyla uygulamayı yapan öğretmen adayı, öğrenci rolündeki 1-5 kişilik küme, sınıftaki öteki öğrenciler ve öğretim elemanı uygulamaya ilişki sözlü olarak dönüt verirler.

7. Bu uygulamadaki eksikleri gidermek veya yanlışları düzeltmek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Mikro öğretimde seçilmiş davranışı istenilen düzeye gelinceye kadar tekrar etme imkânı bulunduğu için öğretmen adaylarında istenilen becerilerin gerçekleşmesi imkânına sahiptir. Yorulmaz, (2006) Eğitimcilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve maksimum düzeyde gelişmesini sağlayan mikro öğretim yöntemine gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de gerekli değerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

#### **2.6.4 Portfolyo Hazırlama**

Ünver' e, (2003) göre gelişim dosyası hazırlamanın öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinde birçok yarar sağladığını belirtmiştir. Bunlar;

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme gereksinimi duyma,
- Uygulama, öğrenciler ve okullara ilişkin bilgi toplamaya istek duyma
- Üniversitede öğrenilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları anlamlı biçimde birleştirme,
- Kendi uygulamalarını değerlendirirken daha yansız ve dürüst olma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma,
- Kendi mesleki ilerlemelerini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme olarak sıralanabilir.

### **2.6.5 Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma**

Ünver, (2003) Bürokratik Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini sağladığını tespit etmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarını gözleme uygulama öğretmenin sorumlulukları arasında sayılmaktadır.

Yorulmaz'a, (2006) göre öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapmaktadır. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme-öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılır. Bu gözlenen konular not alınarak staj dönüşünde ya da bir sonraki seminer dersinde ilgili öğretim üyesiyle ve akranlarıyla tartışılır. Öğretmenler inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu süreçlerde kazanacaklardır. Bu uygulamada aday öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki bağlantıları görmesine yardımcı olunur. Alan çalışmaları teoriyi geliştirme ve uygulamayla ilgili eleştirel biçimde düşünme sürecidir. Öğretilebilir anlar olarak tarif ettiğimiz öğrenme sürecine tecrübelerini getirerek mesleki hareketlerini kontrol edebilir ve uzmanlığını geliştirebilir. Donald Schon'ın belirttiği gibi uygulama tamamlandıktan sonra hareketlerimiz ve düşüncelerimiz üzerine yansıtma tanımı ile özleşmektedir.

### **2.7 Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri**

Taggart ve Wilson' un (2005), geliştirdikleri Yansıtıcı Düşünme Anketi'nde elde edilen puanlarla yansıtıcı düşünme seviyesini nicel olarak belirlemeye çalışmışlardır. Aynı zamanda ortaya koydukları üç seviyede (teknik, bağlamsal ve diyalektik) gösterilen temel davranışların taşıdığı özellikleri belirterek, bu nicel seviye belirleme işlemi nitel olarak destekleme gayreti göstermişlerdir.

#### **2.7.1 Teknik Seviye**

Taggart ve Wilson, (2005)Yansıtıcı düşünmenin ilk seviyesini temsil eden teknik yansıtma düzeyindeki öğretmenler, bir problemle karşılaştıklarında problemin çok boyutlu olmayan bir şemasını oluşturur. Birçok öğretmen doğrudan hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için belirlediği kısa vadeli hedeflere bağlı olarak öğretim sürecini planlar. Birçok öğretmen adayı, eğitsel problemlere karşı bu seviyede yansıtma yapma konusunda

eğitilmişlerdir. Teknik seviyede yapılan yansıtmanın tümü belirlenen eğitim çıktılarına yöneliktir ve belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun derslerin seçilmesi ve uygulanmasını içermektedir.

Taggart, (1996) Öğretmen belirlediği hedeflere ne şüpheli bir yaklaşım gösterir ne de karşılaşılan durumun içeriği ve bağlamına yönelik bir tasarımda bulunur demektedir. Becerilerin başarıyla gerçekleştirilmesi ve teknik bilgi öncelikli ve önemli konulardır. Öğretmenler teorik gelişimle uygulama arasında bağlantı kurabilir, uyguladıkları etkinlikler ve hedefler arasındaki ilişkiyi belirleyebilirler, aynı zamanda aldıkları kararların geçerliliği için olası çözümlerin test edilmesine ve problemlerin çözümüne yönelik hareket etmek için gözlem yapmaya gereksinim duyarlar.

Taggart ve Wilson, (2005) Teknik seviyedeki öğretmenlere çalıştıkları eğitim kurumlarında sürekli deneyimler, gözlemsel öğrenmeler, üzerinde yoğun bir şekilde düşünülen problemler ve olası çözümlerinin tartışılabilirdiği uygun ortamlar sağlanmalıdır. Onlar için gayet net açıklamalarla çözüm uygulamalarının deneyimleyebilecekleri anlamlı etkinlikler önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi teknik seviyedeki öğretmen için alanda karşılaştığı problemler üzerine yansıtma yapabilme adına faydalı olacaktır.

### **2.7.2 Bağlamsal Seviye**

Van Manen (1977)Bağlamsal olarak ifade edilen yansıtmanın ikinci seviyesi, problemin altında yatan varsayımları aydınlatmak üzere detaylı bir hazırlığı, bunun yanında sınıf uygulamaları ve kullanılan stratejilerin sonuçlarına yönelik eğilimleri içerir pratik eylem olarak isimlendirdiği bu seviyeye fenomenoloji-yorumsal paradigma içinde yer verir.

Bu seviyede yansıtma yapan öğretmenlerin çıktılarından bir tanesi sınıf uygulamaları için içerik, bağlam ve teorik temelleri anlıyor olmaları, diğeri ise bu uygulamaları savunarak ve öğrencilerin gelişimiyle ilişkilendirmeleri olabilir. Taggart, (1996) Bağlamsal seviyede yansıtma yapmanın göstergelerinden bir tanesi uygulamaları yorumlamak, teori ve uygulama arasındaki uygunluğu oluşturmaktır. Teknik seviyenin yansıtıcı olmayan yapısında yer bulamayan problem durumları, bağlamsal seviyede dikkate alınmaya başlanır. Bağlamsal problemler kişisel önyargılardan sıyrılarak öğretmenin kendi

inanç sisteminde sonuçlanır. Bunun yanında bağlamdaki durumlara bakılır artan pedagojik bilgi ve becerilerin temelini oluşturduğu uygulamalar sorgulanır.

Taggart ve Wilson, (2005) Varsayımların, uygulama eğilimlerinin ve sonuçların açıklığa kavuşturulması, bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlerin uygulamalarını, eylem ve inançlarının sonuçlarını değerlendirme olanağı sağlar. Uygulamaların ve teorik bilgilerin artmasıyla, öğretmenler birbiriyle rekabet eden sonuçlar ve eylemler hakkındaki görüşleri sorgulamaya, rutin eylemleri ve el yordamıyla alınmış kuralları geliştirmeye başlarlar. Ayrıca kişisel ve çevresel etkileşimleri anlamak bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlerden göstermesi beklenen çıktılardan bir başkasıdır.

Taggart ve Wilson, (2005) Bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlere etkili öğretimi olumsuz etkileyen durumsal baskılar ve dışsal etkenlerle ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. İş arkadaşlarının desteği, olumlu tartışmalar, kavramlar, teoriler ve uygulamalar arasında köprüler kurulmasına olanak tanır. Olumlu ve zamanında verilen geri bildirimlerle yapılan sorgulamalar, yansıtma becerisinin geliştirilmesinde ayrıca kullanılabilir.

### **2.7.3 Diyalektik Seviye**

Diyalektik seviye, öğretim uygulamalarıyla doğrudan bağlantılı olan ya da olmayan ahlaki ve etik konularla ilgilenmeyi içermektedir. Van Manen'in (1977) eleştirel yansıtma olarak belirlediği bu seviye, yansıtıcı düşünmenin en üst düzey seviyesidir. Bu seviyede öğretmenler öğretim planlamaları ve uygulamalarını ilgilendiren etik ve politik durumları dikkate alırlar. Collier (1999), bu seviyeyi "düşünceye dalmak" olarak ifade etmiştir.

Zeichner ve Liston, (1987) Eşitlik, özgürlük, değerlerini önemseme, adalet gibi kavramlar, müfredat programının planlanmasında kullanılır. Öğretmenler kişisel önyargılardan tamamen arınarak bilginin değerinin ve sosyal şartların öğrencilere faydalı hale dönüştürülmesine odaklanırlar. Taggart ve Wilson, (2005) Savunulabilir kararlar verebilmek ve açık fikirlilikle bir olayı gözlemleyebilmek diyalektik seviyede yapılan yansıtmanın önemli birer göstergesidirler. Schön (1983) yansıtıcı düşünmenin bilgi, teori ve uygulamanın dışında değerleri de içerdiğini belirtmiş, tüm bu öğelerin bireyin değer yargılarında köklerini bulduğunu vurgulamıştır. Eleştirel yansıtma eğitim sistemi içindeki yapısal çarpıklıkların yol açtığı olumsuzluk ve engellemelere maruz kalan eğitsel



hedeflerin ve uygulamaların belirlenmesinde önem taşır. Bu tip durumlarla başa çıkılmasında kullanılan özgürlükçü stratejiler, eleştirel yansıtma ile gelişir (Taggart, 1996).

Eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenler arasındaki işbirliği, karşılıklı diyalog ile birlikte düşünme gibi uygulamalar karşıt fikirleri, farklı bakış açılarını anlamak için önem taşır. Bağlamsal seviyede yansıtma yapabilen öğretmenler, bağlamda yer alan birbiriyle ilişkili bilgi sistemlerini ve teorileri aramak ve analiz etmekle ilgilenirler. Bağlamın altında yatan varsayımların, normların ve kuralların eleştirel olarak sorgulanması, Dewey'in (1998) vurguladığı içsel bakış, açık fikirlilik, entelektüel sorumluluk bu seviyenin önemli çıktılarından. Valli, (1990) Öğretimin planlaması ve uygulanması sürecinin ahlaki ve etik yönlerinin sorgulanması yansıtmanın diyalektik seviyedeki üst düzey özelliklerindedir. Taggart ve Wilson, (2005) Eylem araştırması diyalektik seviyedeki yansıtıcı düşünmenin çıktılarından bir tanesi olmalıdır.

Farklı bakış açıları üzerine yansıtmanın yapıldığı, çeşitli faaliyetlerle konuların derinlemesine sorgulandığı sınıf uygulamaları, toplumsal boyuta taşınmalıdır. Bu seviyede dışsal standartlar ve şartlardan bağımsız özdeğerlendirme yapmak öğretmenlere kendini gerçekleştirme ve bağımsız iş yapabilme gücü kazandıracaktır. Taggart, (1996) Öğretmenler uzmanlık bilgilerini ve yeteneklerini eylem durumlarını yeniden yapılandırarak geliştirirler. Bağlamsal seviyenin diğer olası çıktıları ise çelişkilerin sorgulanmasıyla yaşanan durumların tahlil edilmesi olarak ifade edilebilir.

Taggart ve Wilson, (2005) Diyalektik seviyede yansıtma yapabilen öğretmenlerin eylemlerinin değeri konusunda karar vermelerine yardımcı olan, müfredat programlarının analiz edildiği durum çalışmaları gibi kişisel gelişimlerine katkı sağlayan faaliyetler yapabilmeleri için imkânlar sunulmalıdır. Bu faaliyetler, öğretmenlerin yaşanan durumlara öncelikle öğrencilere en yüksek faydayı sağlayacak biçimde bakabilmelerine olanak tanıyan şekilde düzenlenmelidir. Diğer faaliyetler söylemler, öyküler anlatma yoluyla basmakalıp fikir ve önyargıların analizi yapmak olabilir. Bunun dışında önemseme ve ilgilenmenin duyuşsal öğelerini kullanmak, okul iklimindeki roller ve toplumsal roller üzerine yansıtma yapmak farklı etkinlikler olarak ifade edilebilir.

## **2.8 Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri**

Yansıtıcı düşünme eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme ile ilişkilidir.

### 2.8.1 Eleştirel Düşünme

Johnson, (1998) Eleştirel düşünme bazen yüksek düzey düşünme, üretken düşünme, yansıtıcı düşünme, sorgulayıcı düşünme ya da mantık yürütme diye adlandırılır. King ve Kitchener, (1994)Dewey'nin (1933, 1938) çalışmalarında, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme ifadelerini bazen birbirlerinin yerine kullanıldığını ortaya koymaktadır. Fisher, (2001) Amerikalı felsefeci ve eğitimci olan, modern eleştirel düşünmenin babası kabul edilen Dewey bu kavramı “yansıtıcı düşünme” diye adlandırmıştır. Dewey, (1933) yansıtıcı düşünmeyi “bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınması” diye tanımlamıştır. Fisher, (2008) Dewey'in yansıtıcı düşünme algılaması eleştirel düşünmenin pek çok önde gelen kuramcısını etkilemiştir.

Yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin öncelikleri farklıdır. Eleştirel düşünmenin odaklandığı temel husus, bütün bilgilerin, fikirlerin, gözlemlerin, tartışmaların, olayların, iletişimlerin mantıklı bir biçimde değerlendirilmesidir. Yansıtıcı düşünmenin önceliği ise, bireyin deneyimleri üzerinde eleştirel bir şekilde düşünerek, problemi belirlemesi ve çözmesi, geleceğe yönelik olarak düşünce ve fikirlerini yeniden yapılandırmasıdır. Yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili olmakla beraber, bütünüyle benzedikleri de söylenemez. Yansıtıcı düşünülebilmesi için ilk önce eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması gerekir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerileri çok önemlidir.

Choy ve Oo, (2012)Yansıtıcı düşünmenin (Dewey, 1933) eleştirel düşünmeyi geliştirdiği düşünülmektedir. Bu, ne olup bittiği ile ilgili analizler yapma ve yargıya varma süreçlerini özellikle ifade eden eleştirel düşünmenin bir parçasıdır. Shermis, (1999) Yansıtıcı düşünme, gerçeklerin öğrenilmesini, fikirlerin anlaşılmasını, ilkelerin uygulanmasını, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içerir. Wilson ve Jan, (1993)Yansıtıcı düşünen bir öğrenci; inceleme, açıklama, örgütleme, mantık yürütme, hipotez oluşturma, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme, genelleme becerilerini kullanarak eleştirel düşündür.

Kuiper ve Pesut, (2004)Yansıtma ile çıkarımda bulunma, varsayımın kabulü, tündengelim, yorumlama ve değerlendirme, eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı arasında var olan bağlantı özel olarak ölçülmemiştir. Kuiper ve Pesut'un belirttiği gibi,

yansıtıcı düşünme sürecinde hangi eleştirel düşünme becerilerinin kullanıldığına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından farklı görüşler belirtilmediği için, literatürde yeterli bir bilgi yoktur. Yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerileri kesinlikle gereklidir. Ancak, sadece eleştirel düşünme becerilerinin kullanılarak yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

### **2.8.2 Problem Çözme**

Halpern, (2003) Psikologlar, bir problemi nerede olduğunuz ile nerede olmak istediğiniz arasında yer alan boşluk ya da bariyer olarak belirtmektedir. Mayer' a, (1992) göre problem üç fikirden oluşmaktadır (1) problem şu haliyle bir durumdur, fakat (2) onun başka bir durumda olması istenmektedir ve (3) değişimi gerçekleştirmenin direk ya da kesin açık bir yolu yoktur. Demirel, (2009) çalışmasında “Problem çözme ise, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmaktır” olarak belirtir. Ruggiero, (2012) “Problem çözme, hangi eylemin var olan durumu daha iyiye doğru değiştireceğine karar vermek demektir”.

Dewey'in problem çözme modeline dayalı olarak, çeşitli problem çözme aşamaları geliştirilmiştir. Bingham tarafından geliştirilmiş olan problem çözme aşamaları şöyledir:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak,
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).

### 2.8.3 Üstbilişsel Düşünme

Schraw ve Sperling Dennison, (1994, 460) Üstbiliş kişinin kendi öğrenmesinin farkında olması ve kontrolü olarak tanımlarken Son, (2007,: 482) kendi öğrenmesini izlemesi olarak tanımlamış, Shimamura, (2000, 313) ise kişinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Flavell, (1979, 906) ve Downing vd., (2007, 2) Üstbilişi “düşünme hakkında düşünme” diye tanımlarken, Flavell, (1976, 232) daha geniş anlamıyla bireyin kendisinin nasıl öğrendiğinin, ne zaman anlayıp ne zaman anlamadığının farkında olması; hedefe ulaşmak için mevcut bilgilerinin asıl kullanacağını, hangi amaç için hangi stratejinin kullanılacağını bilme yeteneği; sergilediği performans esnasında, öncesi ya da sonrasında kendi gelişim ve ilerlemesini değerlendirebilme yeteneği diye tanımlamıştır..

Üstbilişle ilgili çeşitli tanımlamalar yapan, ,(1994,460) Üstbilişin kişinin kendi öğrenmesinin farkında olması ve kontrolü olarak tanımlarken, Shimamura, (2000, 313) kendini değerlendirme, Son, (2007: 482) olarak tanımlamıştır.

Fogarty, (1994)’e göre de üstbiliş kendi düşünme davranışının farkında olmak ve onu kontrol etmektir. Flavell, (1976) insan olan ya da olmayan bir ortam ile her türlü bilişsel etkileşimde, çok çeşitli bilgi işleme aktiviteleri gerçekleşebilir. Üstbiliş, aktif izleme ve sonuçta ortaya çıkan düzenleme ve genellikle bir amaca ulaşmak için bilişsel hedefler ile bağlantılı olarak bu süreçlerin uyumlu hale getirilmesini ifade eder.

Hartman, (1998) Üstbiliş özellikle önemlidir çünkü öğrenmeyi, anlamayı, akılda tutmayı ve öğrenilen şeyin uygulanmasını etkiler. Bunların yanında öğrenme verimliliğini, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi de etkiler. Üstbilişsel farkındalık düşünme ve öğrenme süreçleri ve ürünleri üzerinde kontrolü mümkün kılar.

### 2.8.4 Yaratıcı Düşünme

Demirel, (2003) Yaratıcılık, “yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma” olarak tanımlanmıştır. Chaffe, (2000) “Yaratıcı düşünme, benzersiz, faydalı ve daha fazla incelemeye değer olan fikirleri geliştirmek için kullanılan bilişsel bir süreçtir”.

Perkins’e (1991) göre, yaratıcı düşünmenin altı genel ilkesine göre şu kategoriler ortaya koyulabilir:

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

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma yöntemi olarak, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve bulgulara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Konusu

Bu çalışmanın konusu, Sakarya ilinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Yeteneği ve Yansıtma Yetenekleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

#### 3.2 Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar' a göre (2014, 77), tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Sakarya ilinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yeteneklerinin bazı değişkenlere göre demografik özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyarak betimsel tarama modeline göre çalışma yapılmıştır.

#### 3.3 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan 460 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri basit rassal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu çalışmada Örneklem olarak Sakarya ilindeki görev yapan 256 Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenine YANDE

Ölçeği ile Groningen Yansıtma Yeteneği Ölçeği uygulanmıştır. Katılan 256 Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenininin 176'si erkek, 80'i kadından oluşmaktadır.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yeteneklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili bilgileri elde etmek için ise öğretmenlerin demografik özelliklerinin yer aldığı “kişisel bilgi” formu oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci anket kısmında Aukes ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş, orijinali Hollandaca olan “Groningen Yansıtma Yeteneği” Ölçeği ELALDI (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış ölçek kullanılmıştır.

### **3.5. Öğretmen ve Öğretmen Adayları Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği**

Araştırmada tarama yöntemi doğrultusunda, Sakarya ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin görüşleri, veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır.

Ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0.742 ( $p<0.01$ ) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.77 ( $p<0.01$ ) bulunmuştur.

YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.908'dir. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461 ( $p<0.05$ )'dir. Ölçek, 20'si olumsuz ve 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmuştur.

Ölçekteki olumsuz maddeler 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 31, 34 ve olumlu maddeler 2, 3, 5, 7, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32,33, 35 olarak belirlenmiştir.

7 alt boyutlu 35 madde ölçek kapsamında yer almıştır.

Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir.

35 soruluk ölçek; Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Açık Fikirlilik, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve İçten olma, Mesleğe bakış boyutu olarak yedi boyuta ayrılmıştır.

Semerci’ nin Türkçeye çevirisini yapıp uyarladığı alt boyutların açıklaması şöyledir:

- Sürekli ve amaçlı düşünme; eğitim öğretim sürecinde yansıtıcı düşünen bir öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili devamlı olarak değerlendirmelerde bulunması, değerlendirmeler sonucunda eksikliklerin giderilmesi olumlu yanların geliştirilerek devamlılığının sağlanması, yansıtma becerilerinin belirli amaçlar doğrultusunda kullanılmasıdır.
- Açık fikirlilik; öğretmenin kişisel donanımının bir gerekliliği olarak olaylara farklı açılardan bakma, yeniliklere açık olma, öz değerlendirme yapabilme, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü eleştiriye açık olma gibi özellikleri içerir.
- Sorgulayıcı ve etkili öğretim; eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü geri dönüşü zamanında sorgulayıp etkili öğretim için yapılması gerekli hususları ortaya koymak, öğretim sürecindeki paydaşlarla işbirliği yapmak, öğrenci ve veli dönütlerini dikkate alıp sağlıklı ve verimli eğitim ortamı sağlamaktır.
- Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik; yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve alanıyla ilgili yenilikleri takip ederek yeni yollar ve yöntemlerle öğrencilerine kazanımları verebilmesidir.
- Araştırmacı, iyi bir gözlemcidir, sorunları belirler, uygun çözüm yolları geliştirip, keşfetmek ve devamlı öğrenmek işinin bir parçasıdır, yansıtma becerilerine sahip bir öğretmen araştırmacı bir kişiliğe sahiptir.
- Öngörülü ve içten olma; yansıtıcı bir öğretmen bilgi birikim ve tecrübeleriyle öğrencilerine ufuk açıcıdır, işinde samimi ve içten davranır. Öğretmen bunu rol olarak değil hayata bakışından, inanç ve değerlerinden yapar, idealisttir, hedefleri vardır, ülkesine, milletine ve insanlığa fayda sağlamak ilkesel bir durumdur.



- Mesleğe bakışta ise öğretmenliği sevme ve kendini değerlendirmede dürüst olmaya bakılmıştır. Bu boyutlar, alan yazındaki YD bilgileriyle hemen hemen örtüşmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.
- Bu çalışmada kullanmış olduğumuz YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha ile ölçülen iç tutarlılığı 0.710 olarak hesaplanmıştır.

### **3.6. Groningen Yansıtma Yeteneği Ölçeği (The Groningen Reflection Ability Scale (GRAS))**

Aukes ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve orijinali Hollandaca olan Groningen Yansıtma Yeteneği Ölçeği 23 maddeden oluşan ve —Tamamen katılıyorum=5, —Katılıyorum=4, —Kararsızım=3, —Kısmen katılıyorum=2 ve—Hiçkatılmıyorum=1 şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Ölçekteki3,4,8, 12, 17 ve 21. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu ölçeğin puanları 115 ila 23 arasında değişmektedir.

Bu ölçekte ana vurgu; öz-yansıtma (Kendi düşünme alışkanlıklarımı iyi bilirim), empatik yansıtma (Başkalarıyla ilgili düşüncelerimde gelişebilecek duygusal etkilerin farkındayım)ve yansıtıcı iletişim (Kendi fikirlerimi tartışmaya açığımdır) üzerinedir.

Bu çalışmada kullanmış olduğumuz Yansıtma Yeteneği Ölçeğinin Cronbach Alpha ile ölçülen iç tutarlılığı 0.710 olarak hesaplanmıştır.

Başka bir deyişle, kişinin düşüncelerini, duygularını, inançlarını, normlarını ya da yöntemlerini çerçevesinde ön koşul olarak deneyimin değerlendirilmesi ve dikkatlice keşfedilmesidir. Empatik yansıtma, öz-yansıtmanın sosyal alanda uzantısıdır. Bağlamsal anlayış ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Örneğin öğrencilerin ya da meslektaşlarının bulunduğu durumu düşünme ve onların yerine kendini koyarak durumu kendince yansıtma gibi. Yansıtıcı iletişim ise hem öz-yansıtma hem de empatik yansıtmanın davranışsal ifadesidir ve kişilerarası farklılıklarla ilgili boyuttur.

Bu çalışmada kullanmış olduğumuz Yansıtma Yeteneği Ölçeğinin Cronbach Alpha ile ölçülen iç tutarlılığı 0.710 olarak hesaplanmıştır.

### 3.7. Verilerin Analizi

Sakarya İli Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek formu, araştırmacı eşliğinde öğretmenler tarafından doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 24.0 paket programında yapılmıştır. Analizlerde verilerin normal olduğu varsayılarak uygun testler seğilmiştir. Betimsel veri analizi olarak; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yeteneklerinin bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilerin normal dağılımları dikkate alınarak, parametrik testlerden T testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkinin yönü ve gücü ile ilgili araştırmada ise Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz ve bulgular  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyine (güven aralığı) göre yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında; “cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim kademesi ve görev yeri durumu” değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yansıtma yeteneği ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Boyutlar                           | n   | $\bar{x}$ | ss  |
|------------------------------------|-----|-----------|-----|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme          | 256 | 2,83      | ,53 |
| Acık Fikirlilik                    | 256 | 1,89      | ,95 |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim      | 256 | 1,74      | ,89 |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | 256 | 2,97      | ,55 |
| Araştırmacı                        | 256 | 3,12      | ,51 |
| Öngörülü ve İçten olma             | 256 | 3,40      | ,70 |
| Mesleğe Bakış                      | 256 | 2,81      | ,74 |

Tablo 1’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamanın “Öngörülü ve İçten Olma” ( $\bar{x} = 3,40$ ) alt boyutunda çıkarken, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ( $\bar{x} = 1,74$ ) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında “Öngörülü ve İçten olma” ( $\bar{x} = 3,40$ ), “Araştırmacı” ( $\bar{x} = 3,12$ ), “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” ( $\bar{x} = 2,97$ ),

“Sürekli ve Amaçlı Düşünme” ( $\bar{x} = 2,83$ ) ve “Mesleğe Bakış”( $\bar{x} = 2,81$ ) alt boyutlarındaki görüşlerin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Acık Fikirlilik” ( $\bar{x} = 1,89$ ) ve “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ( $\bar{x} = 1,74$ ) alt boyutlarının ise “çoğunlukla katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

#### 4.2. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

|        | n   | %     |
|--------|-----|-------|
| Erkek  | 176 | 68,8  |
| Kadın  | 80  | 31,3  |
| Toplam | 256 | 100,0 |

Tablo 2’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma yeterlikleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 256 katılımcının 176’sı erkek, 80’i kadındır.

#### 4.3. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

|        | n   | %     |
|--------|-----|-------|
| 22-30  | 62  | 24,2  |
| 31-39  | 135 | 52,7  |
| 40-48  | 55  | 21,5  |
| 49 +   | 4   | 1,6   |
| Toplam | 256 | 100,0 |

Tablo 3’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma yeterlikleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 24,2 si 22-30 yaş aralığında, %52,7 si 31-39 aralığında, %21,5 i 40-48 yaş aralığında ve %1,6 sı 49 yaş ve üzeri aralığında yer almaktadır.

#### 4.4. Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

|                 | n   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| 1 – 10 yıl      | 140 | 54,7  |
| 11 – 20 yıl     | 98  | 38,3  |
| 21 yıl ve üzeri | 18  | 7,0   |
| Toplam          | 256 | 100.0 |

Tablo 4’te Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun mesleki kıdemine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 256 katılımcının mesleki kıdem değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekansa sahip 1 – 10 yıl arasındaki öğretmenlerdir. En düşük frekansa ise 21 yıl ve üzeri beden eğitimi öğretmenleridir.

#### 4.5. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

|            | n   | %    |
|------------|-----|------|
| Lisans     | 216 | 84,4 |
| Lisansüstü | 40  | 15,6 |
| Toplam     | 256 | 100  |

Tablo 5'te Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkiye ait araştırma grubunun eğitim durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna göre, yüksek frekansa sahip lisans değişkeni iken düşük frekansa sahip olanı ise lisansüstü eğitim durumudur.

#### **4.6. Araştırma Grubunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları**

|          | n   | %     |
|----------|-----|-------|
| Ortaokul | 151 | 59,0  |
| Lise     | 105 | 41,0  |
| Toplam   | 256 | 100.0 |

Tablo 6'te Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkiye ait araştırma grubunun eğitim kademesi durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna göre, %59,0 ile ortaokul kademesi yüksek yüzdeye sahip iken %41,0 ile lise değişkeni düşük frekansa sahiptir.

#### **4.7. Araştırma Grubunun Görev Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları**

|            | n   | %     |
|------------|-----|-------|
| Mahalle    | 18  | 7,0   |
| İlçe       | 82  | 32,0  |
| Büyükşehir | 156 | 60,9  |
| Toplam     | 256 | 100,0 |

Tablo 7’te Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkiye ait araştırma grubunun görev yeri değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna gören Büyükşehir en yüksek frekansa sahip iken en düşük frekansa Mahalle sahiptir.

#### 4.8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

|          | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T     | sd  | p    |
|----------|----------|-----|------|-----|-------|-----|------|
| Yansıtma | Kadın    | 80  | 4,02 | ,47 | 1,181 | 254 | ,798 |
| Yeteneği | Erkek    | 176 | 3,95 | ,47 |       |     |      |

Tablo 8 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “yansıtma yetenekleri” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.9. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu

|                   | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T     | sd  | p    |
|-------------------|----------|-----|------|-----|-------|-----|------|
| Sürekli ve Amaçlı | Kadın    | 80  | 2,80 | ,50 | -,700 | 254 | ,484 |
| Düşünme           | Erkek    | 176 | 2,85 | ,54 |       |     |      |

Tablo 9 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.10. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu

|                 | Cinsiyet | n   | X    | Ss   | T      | sd  | p    |
|-----------------|----------|-----|------|------|--------|-----|------|
| Açık Fikirlilik | Kadın    | 80  | 1,70 | ,74  | -2,147 | 254 | ,033 |
|                 | Erkek    | 176 | 1,98 | 1,02 |        |     |      |

Tablo10 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarından “açık fikirlilik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T(254)=-2,147$ ;  $p<0.05$ ].

#### 4.11. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretmeye İlişkin T-Testi Sonucu

|                               | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T      | sd  | p    |
|-------------------------------|----------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | Kadın    | 80  | 1,59 | ,67 | -1,799 | 254 | ,073 |
|                               | Erkek    | 176 | 1,81 | ,98 |        |     |      |

Tablo 11’a göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarından “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p<0.05$ ).

#### 4.12. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu



|                                    | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T    | sd  | p    |
|------------------------------------|----------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | Kadın    | 80  | 3,00 | ,53 | ,722 | 254 | ,471 |
|                                    | Erkek    | 176 | 2,95 | ,56 |      |     |      |

Tablo 13'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarından “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p < 0.05$ ).

#### 4.13 Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu

|             | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T    | sd  | p    |
|-------------|----------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Araştırmacı | Kadın    | 80  | 3,14 | ,46 | ,337 | 254 | ,736 |
|             | Erkek    | 176 | 3,12 | ,53 |      |     |      |

Tablo 13'ya göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “araştırmacı” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

#### 4.14. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu

|                        | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T    | sd  | p    |
|------------------------|----------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Öngörülü ve İçten Olma | Kadın    | 80  | 3,45 | ,72 | ,853 | 254 | ,394 |
|                        | Erkek    | 176 | 3,37 | ,69 |      |     |      |

Tablo 14'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “ön görülü ve içten olma” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

#### 4.15. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu

|               | Cinsiyet | n   | X    | Ss  | T     | sd  | p    |
|---------------|----------|-----|------|-----|-------|-----|------|
| Mesleğe Bakış | Kadın    | 80  | 2,78 | ,76 | -,425 | 254 | ,671 |
|               | Erkek    | 176 | 2,82 | ,73 |       |     |      |

Tablo 15'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarından "mesleğe bakış" puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( $p < 0.05$ ).

#### 4.16. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

|                   | Eğitim Durumu       | n   | X     | Ss   | t      | sd  | p    |
|-------------------|---------------------|-----|-------|------|--------|-----|------|
| Yansıtma yeteneği | Lisans              | 216 | 43,52 | 5,22 | -1,451 | 254 | ,148 |
|                   | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 44,82 | 5,00 |        |     |      |

Tablo 16 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre "yansıtma yeteneği" puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

#### 4.17. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmesine Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonucu

|                           | Spor Yapma Durumu   | n   | X    | Ss  | t      | sd  | p    |
|---------------------------|---------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme | Lisans              | 216 | 2,82 | ,54 | -1,030 | 254 | ,304 |
|                           | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 2,91 | ,44 |        |     |      |

Tablo 17 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.18. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonucu

|                 | Eğitim              | n   | X    | Ss     | t     | sd  | p    |
|-----------------|---------------------|-----|------|--------|-------|-----|------|
| Açık Fikirlilik | Lisans              | 216 | 1,88 | ,92    | -,304 | 254 | ,761 |
|                 | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 1,93 | ,1,130 |       |     |      |

Tablo 18 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “açık fikirlilik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.19. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonucu

|                               | Eğitim Durumu       | n   | X    | Ss    | t      | sd  | p    |
|-------------------------------|---------------------|-----|------|-------|--------|-----|------|
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | Lisans              | 216 | 1,72 | ,87   | -1,019 | 254 | ,309 |
|                               | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 1,88 | 1,032 |        |     |      |

Tablo 19 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.20. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonucu

|                                    | Eğitim Durumu        | n   | X    | Ss  | t      | sd  | p    |
|------------------------------------|----------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| Öğretim Sorumluluğu ve bilimsellik | Lisans               | 216 | 2,94 | ,54 | -1,489 | 254 | ,138 |
|                                    | Yüksek lisans/Doktor | 40  | 3,09 | ,60 |        |     |      |

Tablo 20 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.21. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonucu

|             | Eğitim Durumu       | n   | X    | Ss  | t    | sd  | p    |
|-------------|---------------------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Araştırmacı | Lisans              | 216 | 3,13 | ,50 | ,535 | 254 | ,593 |
|             | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 3,08 | ,59 |      |     |      |

Tablo 21 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre “araştırmacı” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.22. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonucu

|                        | Eğitim Durumu       | n   | X    | Ss  | t    | sd  | p    |
|------------------------|---------------------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Öngörülü ve İçten Olma | Lisans              | 216 | 3,38 | ,70 | ,727 | 254 | ,468 |
|                        | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 3,47 | ,73 |      |     |      |

Tablo 22 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “öngörülü ve içten olma” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.23. Araştırma Grubunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin T-Testi Sonucu

|               | Eğitim Durumu       | n   | X    | Ss  | t    | sd  | p    |
|---------------|---------------------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Mesleğe Bakış | Lisans              | 216 | 2,78 | ,73 | ,713 | 254 | ,477 |
|               | Yüksek lisans/Dokto | 40  | 2,88 | ,77 |      |     |      |

Tablo 23 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre “mesleğe bakış” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.24. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

|   | Yansıtma Yeteneği | Sürekli amaçlı düşünme | Açık fikirlik | Sorgulayıcı ve etkili | Öğretim Sorumlu. vebilim. | Araştırma | Öngörülü içten olma | Mesleğe bakış |
|---|-------------------|------------------------|---------------|-----------------------|---------------------------|-----------|---------------------|---------------|
| Y | ,016              | ,111                   | ,073          | ,023                  | -,043                     | -,066     | -,005               | -,032         |
| a |                   |                        |               |                       |                           |           |                     |               |
| r |                   |                        |               |                       |                           |           |                     |               |
| ş |                   |                        |               |                       |                           |           |                     |               |
| p | ,800              | ,077                   | ,248          | ,719                  | ,496                      | ,290      | ,937                | ,616          |

Tablo 24 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “yansıtma yeteneği” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “sürekli ve amaçlı düşünme” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “açık fikirlilik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “sorgulayıcı ve etkili öğretim” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “araştırmacı” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “öngörülü ve içten olma” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkeni ile “mesleğe bakış” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

#### **4.25 Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkeni ve Yansıtma Yeteneklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

|               | Kareler Toplamı | sd  | Kare Ortalaması | F    | p    |
|---------------|-----------------|-----|-----------------|------|------|
| Gruplar arası | 7,537           | 24  | .314            |      |      |
| Gruplar içi   | 92,322          | 231 | .400            | ,786 | .753 |
| Toplam        | 99,859          | 255 |                 |      |      |

Tablo 24'e göre; araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin Yansıtma Yeteneklerinin puan ortalamaları mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4.26. Araştırma Grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yeteneklerine İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri |   |      |
|------------------------------|---|------|
| Yansıtma                     | r | ,164 |
| Yetenekleri                  | p | ,009 |

Tablo 25'e göre; araştırma grubunun Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yetenekleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir [ $r = ,164$ ;  $p>0,05$ ]. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri arttıkça Yansıtma Yetenek düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma ve Sonuç

Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçların ve önerilerin yer aldığı bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait verilerin analiz sonuçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmamıza konu olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında elde edilen bulgulara göre en yüksek aritmetik ortalamanın “Öngörülü ve İçten olma” alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öngörülü ve İçten olma alt boyutunda daha yoğun bir düşünme eğiliminde olduğunu, deneyim ve tecrübelerinin öngörülülük noktasında yeni durumlarda ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin daha çok içten olma eğiliminde olmasının, Beden eğitimi ve Spor branşının bir kazanımı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim alt boyutunun düşük çıkmasının bu alt boyut düşünme becerilerinde çok yoğunlaşmadıklarıyla ifade edilebilir.

Araştırmamıza konu olan katılımcılara ait demografik bilgilerin yer aldığı frekans ve yüzde dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yansıtma yeterlikleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 256 katılımcının 156’sı erkek, 80’i kadındır. İlimizdeki erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden fazla olmasından kaynaklı bir durumdur.

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 24,2 si 22-30 yaş aralığında, %52,7 si 31-39 aralığında, %21,5 i 40-48 yaş aralığında ve %1,6 sı 49 yaş ve üzeri aralığında yer almaktadır. Araştırma grubunun büyük kısmının orta yaş aralığında olduğu gözükmemektedir.

Araştırma grubunun mesleki kıdemine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, 256 katılımcı arasında en yüksek frekansa sahip 1 – 10 yıl arasındaki



öğretmenlerdir. En düşük frekansa ise 21 yıl ve üzeri beden eğitimi öğretmenleridir. Katılımcılarımızın büyük çoğunluğu 31-39 yaş öğretmenlerden oluşmasına rağmen diğer katılımcılarla yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında ki istatistiksel ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırma grubunun eğitim durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, 216 lisans mezunu öğretmenle yüksek frekansa sahip lisans değişkeni iken 40 lisansüstü/doktora mezunu ile düşük frekansa sahip olan ise lisansüstü eğitim durumudur.

Araştırma grubunun eğitim kademesi durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, %59,0 İle ortaokul kademesi yüksek yüzdeye sahip iken %41,0 ile lise değişkeni düşük frekansa sahiptir. Araştırma grubunun görev yeri değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, Büyükşehir en yüksek frekansa sahip iken en düşük frekansa Mahalle sahiptir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtma yeteneklerine baktığımızda, öğretmenlerin yansıtma yeteneklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha düşük yansıtma yetenekleri olduğu ortaya çıkmıştır ve t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin YANDE ölçeğinin “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında farklılaşma görülmemektedir

YANDE ölçeğinin “açık fikirlilik” alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda, t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T(254) = -1,82$ ;  $p<0.05$ ]. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha açık fikirli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarından “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p<0.05$ ). Fakat ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamaları düşük olduğundan daha az sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre YANDE ölçeği alt boyutlarından “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p < 0.05$ ). Erkek ve kadın öğretmenlerin “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” alt boyutlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin YANDE ölçeğinin “araştırmacı” alt boyutuna göre cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ).

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “ön görülme ve içten olma” puan ortalamalarında karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Erkek ve kadın öğretmenler bu alt boyuta göre farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin YANDE alt boyutlarından “mesleğe bakış” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ( $p < 0.05$ ).

Şahin (2009) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yazdıkları günlüklerdeki ifadelerine göre incelemiştir. Bu inceleme sonucunda adayların tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olmakla beraber; eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Tok (2008) ise araştırmasında sınıf öğretmeni adayları ile çalışmıştır. Bu çalışmada, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin adayların mesleğe yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla beraber; yansıtıcı düşünme etkinliklerinin adayların performanslarını etkilediği görülmüştür.

Bu çalışmaların dışında ise çok az sayıda araştırmanın öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin; Ersözlü ve Kuzu (2011) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde farklılığa yol açmadığını; ancak, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Meral ve Semerci (2009) ise araştırmasında ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşünmekle beraber *mesleğe bakış ve sürekli ve amaçlı düşünme* alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündüklerini göstermiştir. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, yansıtıcı düşünme üzerine öğretmen adayları ile çalışmalar yapılmasına rağmen öğretmenler ile yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu alanda öğretmen adayları üzerinde araştırma yapan Erdoğan ve Şengül (2014) cinsiyet değişkeni ile YANDE alt boyutlarının, bu çalışmada ki istatistiksel verilerden farklı olarak bayan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik yansıtıcı düşünme düzeylerinin erkek ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu sonucu veren başka bir çalışma da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olduğunu ortaya koyan Aydın ve Çelik(2013)'in çalışmasıdır. Ayrıca Alkan ve Gözel (2012), Duban ve Yelken(2010), Keskinlik, (2010) ve Aslan'ın (2009) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.. Bu çalışmaların bu çalışmayla çelişmesinde örneklem grubunun farklılığı vb sebepler yer alabilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Hasırcı ve Sadık, (2011) araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarının yansıtıcı düşünme becerisini etkilemeyen unsurlar olduğu, mesleki kıdem, okul türü ve okulların sosyo-ekonomik özelliklerinin ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerini etkileyen unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini en fazla etkileyen faktörün mesleki kıdem olduğu bulunmuştur.

Benzer bir çalışmada Karadağ (2010), tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, öğretmenlerin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik olmasıyla da nitel bir çalışma yürütmüştür. Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan 277 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin

yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu görülmüştür. Yapılan analizler istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayan öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını göstermiştir.

Mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre (il, ilçe, köy) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmazken, 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde yansıtıcı düşünme eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Bölüm dışındaki fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin daha öngörülü ve içten olduklarının saptandığı araştırmada, sınıf mevcudu arttıkça “Sürekli ve amaçlı düşünme” eğiliminin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı ancak mesleğe yönelik algıların da olumsuz yönde değiştiği görülmüştür. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye yönelik kendi davranışlarını olumlu algıladığını göstermiş, ancak sınıf gözlemleri öğretmenlerin kendilerini algıladıkları ölçüde açık fikirli davranmadıklarını, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, konuyla ilgili endişe, korku ya da kaygılarını özgür bir şekilde açıklayabilecekleri ortamları yaratmadıklarını göstermiştir

Bu çalışmamızı destekler verilere ulaşan çalışmalar da mevcuttur; Saygılı, Tehnedere, (2014) eğitim çalışanlarının cinsiyet, eğitim düzeyleri ve medeni durumlarına göre YANDE ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yine Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu'nun (2014) çalışmalarında cinsiyet, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türüne göre sosyal bilgiler öğretmenliği 3. Ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Bu alanda yapılan başka bir çalışmada da Güvenç, (2012) kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulunmuştur. Durdukoca ve Demir (2012), Şahin (2011), Ergüven (2011) ve Dolapçioğlu'nun (2007) bu alanda yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen verilere göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında yansıtıcı düşünme eğilimi boyutlarına verilmiş cevaplarda anlamlı farklılıklar bulunmadığı, cinsiyete göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde ilişkisinin olmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre YANDE

ölçeğinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin Lisans veya Lisan üstü mezunu olması Yansıtıcı düşünme eğilimlerinde bir farklılık oluşturmadığı söylene bilir.

Ayrıca araştırmada Öğretmenlerin Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutları Yaş değişkeni açısından korelasyon testine tabi tutulmuş. Korelasyon Testi Sonucunda öğretmenlerin yaş değişkeni ile “yansıtma yeteneği” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “sürekli ve amaçlı düşünme” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “açık fikirlilik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “sorgulayıcı ve etkili öğretim” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “araştırmacı” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “öngörülü ve içten olma” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yaş değişkeni ile “mesleğe bakış” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yukarıda ki istatistik sonuçlarda görüldüğü gibi yaş değişkeni ile YANDE alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Ayrıca, öğretmenlik mesleğine ilişkin Yansıtma Yeteneklerinin puan ortalamaları mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).Yapılan bu testlere göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yaşla veya deneyimle doğru orantılı olması beklenirken, , öğretmenlerin testten elde edilen sonuçları yaşla veya deneyimle doğru orantılı olmadığını göstermiştir. Benzer çalışmalar yapan Dolapçioğlu (2007), Aslan (2009), ve Demiralp (2010) de yaş ve deneyimle alakalı anlamlı bir fark bulamamıştır.

Alp, ve Taşkın, (2012) sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye ve yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik yaptığı “Eleştirel düşünme ve problem çözme: Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları” araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri ve bu konuda yeterli eğitim almadıkları halde yansıtıcı düşünce sürecinin bir parçası olan uygulamaları sınıflarında kullandıkları görülmüştür.

Bu durum, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlayabilmek amacıyla yansıtıcı düşünceyi içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Bu ve buna benzer sonuçlar öğretmenlerin Lisans veya Lisansüstü/Doktora eğitimlerinde yansıtıcı düşünmeye yönelik yeterli derecede eğitim almadıklarından veya öğretmenlik mesleğiyle birlikte yeni statü ve yeni yaşam alanının sorumluluklarının beklentileri ve eğilimleri farklı şekillerde etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Yine yaşam alanlarının, coğrafi koşulların, ilin demografik yapısının, gelişmişlik düzeyinin, çalışma grubundakilerin öz benlik doyumlarının bu çıkan sonuçlar üzerinde etkisi olabilir.

Yukarıda yapmış olduğumuz çeşitli istatistiksel analizlerin sonuçlarına rağmen yapmış olduğumuz bu testte öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yansıtma Yetenekleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir [ $r = ,164$ ;  $p>0,05$ ]. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri arttıkça Yansıtma Yetenek düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtma yetenekleri üzerine yapılan bu çalışmada ki sonuçlar incelendiğinde YANDE ve alt boyutları ile Groningen Yansıtma Yetenekleri nin üç faktörlü 11 soruluk anket testi demografik özelliklerle ve birbirleriyle istatistiksel olarak incelenmiş ve anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Gerek beden eğitimi öğretmenleri gerekse diğer branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde de yapılan araştırmalarda benzer bulgular bulunmuştur.

## 5.2 Öneriler

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için seminerler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları gibi gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
2. Bu nedenle öğretmen yetiştiren lisans programlarının müfredatlarında bu alanla ilgili derslere ve eğitimlere yer verilmelidir.
3. Öğretmen yetiştirme programında yer alan, özel öğretim yöntemleri dersinde, yansıtma düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun ortamlar hazırlanarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirici çalışmalar yapılabilir.
4. Fakülte ve Yüksekokullarda, öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeyi uygulama düzeyleri belirlenebilir ve buna yönelik olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili olarak eğitimler verilebilir.
5. Yansıtıcı düşünmeye ilişkin çalışmalar, farklı gruplar ve farklı örneklem grubu üzerinde uygulanarak bu tür çalışmalar tekrarlanabilir.
6. Mezun öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalara da yer verilebilir.
7. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel eğitim hizmetlerinin gözden geçirilebilir. Söz konusu becerilerin kazandırılması ile ilgili temel sorunların ortadan kaldırılması, bunun yanında mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitimler ile yansıtıcı düşünme eğitimi verilmesi gelecek yıllarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini eğitim ortamında daha fazla kullanabilmelerine katkı sağlayacaktır.
8. Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim programında yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtma yetenekleri ile ilgili hazırlayıcı, geliştirici ve uygulayıcı eğitimler verilebilir. Bu uygulama tüm öğretmenlere Eylül ayı sene başı eğitime hazırlık sürecinde yüz yüze eğitimlerle, 15 günlük Şubat tatilinde online elektronik derslerle ve sene sonu seminer çalışmalarında hizmet içi eğitimleriyle sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Adler, S. (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing

<https://books.google.com.tr/books> adresinden 22 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1),112.

Aracı, H. (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*. Bağırğan Yayınevi, s.13. Ankara.

<https://scholar.google.com.tr/scholar?=&Kitaplar+Aracı>, adresinden 22 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Aracı, H. (2006). Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 6. Baskı, s: 10–27–33.

Arslan, M. M. ve Erarşlan, L. (2001). *Milli eğitimin yasal dayanağı mevzuat*. Anıttepe Yayıncılık, s. 633. Ankara.

Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, R. (1976). *Beden Eğitimi Bilimleri*, Ankara: Bimış Matbaa Ltd.Şti.

<http://kutuphane.gazi.edu.tr/search>, adresinden 23 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Aukes, L.C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, RP, Slaets J.P.J. (2007). The development of a scale to measure Personal Reflection in Medical Practice and Education. *Medical Teacher*, 29, 177–82.

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 26 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

<http://kutuphane.gazi.edu.tr/search> tur/ adresinden 16 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Balcıoğlu, B., Özbek A. ve Sungur, N. (2003). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. III. Ulusal



Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23–24 Mayıs, s:13–20.

Ballard, K.K. (2006). Using Van Manen's Model To Assess Levels Of Reflectivity Among Preservice Physical Education Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University.

<http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/> adresinden 17 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as\\_sdt/](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt/) adresinden 17 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

<https://scholar.google.com.tr/scholar/> adresinden 17 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Bozkurt, N. (2003). Üniversite Giriş Sınavı. Çağdaş Eğitim, Sayı; 296, Mart, Ankara.

Brevig, L. (2006). Engaging in retrospective reflection. *International Reading Association*, 59(6), 522-530.

<http://onlinelibrary.wiley.com/> adresinden 17 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Brodmann, D. (1984). Sportunterricht und Schulsport. Klinkhardt, s:13.

<https://scholar.google.com.tr/scholar/> adresinden 17 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

BSTS/ Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974)

Burgess, J.M.C. (1999). Reflections Of Student Teachers: Comparisons Among Five Models Of Reflective Thought. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of North Carolina.

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 13 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metodları*. Atlas Kitapevi.

<http://kutuphane.gazi.edu.tr/search/> adresinden 02 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Chaffee, J. (2000). *Thinking critically* (Sixth edition). Boston: Houghton Mifflin.

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 21 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Choy, S. C. AndOo, P. S. (2012). Reflectivethinkingandteachingpractices: A precursorforincorporatingcriticalthinkingintothe classroom. International Journal of Instruction, 5(1), 167-182.

Collier, S.T. (1999). Characteristics Of Reflecti ve Thought During The Student Teaching Experience. Journal Of Teacher Education, 50(3)173-181.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248719905000303> adresinden 22 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Çeliköz, N. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. Özdemir, M. Ç. (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çöndü, A. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri, 2. Baskı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Crawford, S., O'Reilly, R. ve Luttrell, S. (2011). AssessingTheEffects Of TheReflective Framework ForTeachingInPhysicalEducation (RFTPE) On TheTeachingAnd Learning Of UndergraduateSportStudiesAndPhysicalEducationStudents. ReflectivePractice, iFirstArticle, 1-15.

Dalkıran, O ve Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Beden EğitimiDersinin Seçmeli Ders Olarak İşlenmesinin Öğrenciler GözüyleDeğerlendirilmesi. Ankara, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (1): 37-42.

Delil, A., Güleş, S. (2007), Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi, CBÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX (1), 35-48

Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demirel, Ö. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

D.P.T., (1983) V. Beş yıllık kalkınma plan özel ihtisas komisyon raporu, spor toto matbaası, Ankara.

Dewey, J.(1957), Nasıl düşünürüz?, (Çev: B. Arıkan, S. Akdeniz, O. Etker), İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları, 3.

[dergipark.ulakbim.gov.tr/](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/) adresinden 2 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. D. Heath.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/adresinden> 2 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Dewey, J. (1998). How We Think?. Boston, MA: HoughtonMifflinCompany.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1138/13357/> adresinden 2 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

*Dewey, J. (2001). DemocracyandEducation. Pennsylvania: A PennState Electronic Classics Series Publication.*

[http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Dewey,John/Dewey,\\_John\\_Democracy\\_And\\_Education.pdf](http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Dewey,John/Dewey,_John_Democracy_And_Education.pdf) adresinden 2 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

Dewey, J. (2007). Deneyim ve Eğitim. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 2 Eylül 2016 tarihinde indirildi.

*Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

*Dolapçioğlu, S.D. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.*

*Duban, N. ve Yelken T.Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2,343 – 336.*

*Durdukoca, Ğ. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 357-374.*

Downing, K., Ho, R., Shin, K., Vrijmoed, L., ve Wong, E. (2007). Metacognitive development and moving away. *Educational Studies*, 33(1), 1–13.

Elaldi, ğ. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilis becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Epstein, A.S. (2003). *How Planning AndReflectionDevelopYoungChildren'sThinkingSkills.* <http://journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Reflection.pdf> web adresinden 11.09.2016 tarihinde edinilmiştir.

Erdemli, A. (1990). *Hümanizma olarak spor, Spor Bilimleri 1. Ulusal Sempozyum Bildirileri, Ankara, 15–16 Mart, s:12.*

Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*,2(1), 18-30.

Eres, F. (2005). *Eğitimin Sosyal Faydaları.* Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi,167.

Ergün, M. (2007). Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirmek.Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi.

Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Erhan, S. E. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erkal, M.E. (1982). *Sosyolojik Açıdan Spor, Filiz Kitapevi, İstanbul, s: 1–3.*

Ersozlu, Z. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking an introduction.*Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Fisher, R. (2008). *Teachingthinking: Philosophicalenquiry in theclassroom.* London: Continuum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fogarty, R. (1994). How to teach for metacognitive reflection. Palatine, III: IRI/Skylight Publishing.

Gagné, R. (1968). Learning Hierarchies. *Educational Psychologist*, 6, 1-9.

[http://iceskatingresources.org/chapter\\_2.pdf](http://iceskatingresources.org/chapter_2.pdf) web adresinden 23.08.2016

tarihinde indirilmiştir.

Gagnon, W. G., & Collay, J. M. (2001). *Designing for learning: six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.

Gaulhofer, K. (1956). *Natürliches Turnen*. Band 11. Bundesverlag: Österreichischer, s: 243.

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 18 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Gedik, H., Akhan, N. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/2, 113- 130.

Gelter, H., 2003. Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4 (3), 337-344.

George, H. (1979). *Sport and Social Sciences*. ANNALS, AAPSS, Vol: 445, p: 9.

<https://scholar.google.com.tr/> adresinden 2 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26 (3), 365–383.

Gezgin, M.F., Amman, T. (1993): Temel Eğitimde yararlılık açısından spor olgusu, eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor II. Ulusal Sempozyumunda bildiri, 16-18 Aralık, Manisa.

Graham, G., Holt, S.A., Parker, M. (2001). *Children Moving: A Reflective Approach To Teaching Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.

Güçlü, N. (2002). *Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.

Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gür, H. (2008). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme. *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ed: İ. H. Demircioğlu. Ankara: Anı Yayıncılık

Güray, E. (2002). İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Hakkında Düşünceleri ve Beklentileri. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Halpern, D. F. (2003). *Thought&knowledge: An introduction to critical thinking*

(Fourth edition) Mahwah, N.J-Lawrence Erlbaum.

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Nobel Basımevi, s. 87,88. Ankara.

Harmandar, İ. H. (2004, sy, III. ). *Beden Eğitimi Ve Spor'da Özel Öğretim Yöntemleri* (1. Basım) Ankara: Nobel Basımevi,

Hannah Arendt: <https://www.google.com.tr/search?q=hannah+arendt+sözleri> web adresinden 8 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Haroutunian-Gordon, S. (1998). A Study Of Reflective Thinking: Patterns In Interpretive Discussion. *Educational Theory*, 48(1), 33-58.

Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 1-3.

Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.

Haywood K.M. (1989). *Life Span Motor Development*. Champaign Human Kinetics.

[Http://www.besyo.akdeniz.edu.tr](http://www.besyo.akdeniz.edu.tr). İndirme tarihi 19.10.2016.

Pub Inc.<http://tr.wikipedia.org>. web adresinden 15Aralık 2016 tarihinde indirildi.

Herguner, G., Bar, M., Yaman, M.S. *Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan ortaokul öğrencilerinin aile, okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentilerinin belirlenmesi*. *International Journal of Human Sciences*. Vol. 13 (1).ISSN: 1303-5134.pp. 155-168. 2016.

[<http://www.onsayfa.com/forum/odev-arsivi>] web adresinden 17 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

Ingle, C. O. (2007). *Predictors of Critical Thinking Ability among College Students*. (Doktora Tezi). College of Education, University of Kentucky, the U.S.A. ProQuest Dissertations and Thesis database. UMI No: 3263681

İrez, G. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Johnson, B. E. (1998). *Stirringupthinking*. Boston: HoughtonMifflin.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karakuş, S. ve Koç, H. (2001). Beden eğitim derslerinin 14–16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi, *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, I, 3, s: 29–35.

Karakuş, S.,& Küçük, V. (1999). Eğitimin bütünlüğü içerisinde orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (1), 279-293

Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.

Karaküçük, S. (1989). *Beden eğitimi öğretmeninin eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Akademik Yayıncılık, 26 Basım

Keten, M. (1993) *Türkiye’de Spor*, ikinci baskı, Polat Ofset, İstanbul

Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kıral, N.S., Altay, F. (2007, s.102)“Ankara İli Merkez İlçelerde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. 5.Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. Adana.

King, P.M. ve Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgement*: San Francisco: Jossey- Bass.

Koç, 2005, s. 209). Beden eğitimi ve sporda beceri gelişimi. İstanbul: Morpa.

Koç, S. (2005). Beden eğitimi ve sporda beceri gelişimi. İstanbul: Morpa.

Kuiper, R. A. and Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skill in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381–391.

Kul, M. (2008, s.22). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri*.(Sakarya ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya

Kuru, E. (2000). *Beden eğitimi ve sporda program geliştirme*. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.

Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları (program geliştirme açısından bir yorum)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Küçükyılmaz, Aysun ve Duban, Nil (2007), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-23.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

Lee, H. J. (2005), Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking, *Teaching and Teacher*, 21 (1), 699–715.

Lee, C. B., Teo, T., & Bergin, D. (2009). Children’s use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian Context. *The Australian Educational Researcher*, 36 (3), 89- 102

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York.

<https://books.google.com.tr/> web adresinden 14 Ekim 2016 tarihinde indirildi.



Liston, D.P. ve Zeichner, K.M. (1987). ReflectiveTeacherEducationAnd Moral Deliberation. Journal Of TeacherEducation, 38(6), 2-8.

London, K. (2011). *Investigating Differences in Structural Knowledge and Metacognitive Processes among Lay Helpers Advanced Students and Senior Professional Therapists*. (Doktora Tezi). The Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, the U.S.A.UMI No: 3461629

Lorenz, K. (1967). On Aggression, Harcourt, Braceand World Inc, New York, p: 281.

Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition.New York: W. H. FreemanandCompany.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

[http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar.pdf) web adresinden 13 Ekim 2016 tarihinde indirildi.

M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği

M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı) (1997). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Mead, H.G. (1972). Mind, Self AndSociety. Chicago: TheUniversity Of Chicago Press (Eserin İlk Basım Tarihi 1934).

M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Meral, E. ve Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 50–54.

Nebioglu, D. (2004). *Beden eğitimi dersi genel esasları planlaması ve denetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Norton, J.L. (1994), Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers, [Online], <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/>, Erişim tarihi 21.12. 2009.

- Özbydar, S. (1983). İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi, Altın Kitaplar Yayın Evi, İstanbul, s: 3–31.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 3. Basım Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. (2. Basım). Nobel Yayın, Ankara.
- Özden, Y. (1998). *Öğretme ve öğrenme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özmen, Ö. (1997). Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni, Şah Yayıncılık, Eskişehir, s:7–8–30–114.
- Pehlivan, Z. (1998, s.7-14). Nitelikli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme, I. Spor Kongresi Bildirileri, 16-18 Mart, Erzurum.
- Perkins, D. N. (1991). Whatcreativethinking is. In A. L. Costa (Ed.), *Developingminds: A reseourcebookforteachingthinking*(Rev. ed.Vol 1, 85-88). Alexandria, VA: ASCD.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s.451–502). San Diego: Academic Press.
- Rodgers, C. (2002). DefiningReflection: AnotherLook At John DeweyAndReflectiveThinking. *TeachersCollegeRecord*. 104(4) 842-866.
- Ruggiero, V. R. (2012). The art of thinking. A guideto critical and creative thought (Tentedition). New York: Longman.
- Saygılı, G. ve Tehnedere, S. (2014) Eğitim Çalışanlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü DergisiYıl: 6 Sayı:11 2014 Güz (s. 192-202)
- Schön, D.A. (1983). *TheReflectivePractitioner: How ProfessionalsThinkIn Action*. USA: Basic Books
- Schön, D.A. (1987). *EducatingTheReflectivePractitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Schraw, G. ve Sperling Dennison, R. (1994). *Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475

- Shook, R.J. (2003). Amerikan Pragmatizminin Öncüleri. (C. Türer, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitapevi.
- Semerci, Ç., (1999). “Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”, Eğitim ve Bilim, 23(111), 51-55.
- Semerci N. ve Semerci Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:1, Sayfa:137-146*, Elazığ.
- Semerci, Ç., 2007. Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7 (3), 1351-1377.
- Semerci, Ç. (2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*,7(3), 1369-1376.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Shermis, S. S. (1999). Reflective thought, critical thinking. ERIC Database den 5 Ocak 2013 tarihinde erişildi (ED436007).
- Son, L. K. (2007). Introduction: A metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19 (4/5), 481 – 493.
- Sönmez T., Sunay H., (2001). Ankara’daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliği Üzerine Bir Araştırma. 2. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulan Bildiri*. 21-23 Aralık 2001 Bursa.
- Şahin, H. M. (2005). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü*. Yayıncılık Matbaası, s. 64-262.İstanbul.
- Şahin, M., Pehlivan, Z. ve Kuter, F. Ö. (2001). Beden eğitimi ders uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar ve çözüm önerileri. *II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*,21-23 Aralık, Bursa.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Taggart, G.L.(1996).ReflectiveThinking:AGuideForTrainingPreservice And Inservice Practitioners.yayınlanmamış Doktora Tezi, Kansas StateUniversity.

Taggart, G.L. ve Wilson, A.P. (2005). *Promoting Reflective Thinking In Teachers: 50 Action Strategies*. California: USA Corwin Press.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.

Tanrıoğen, A. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

TEDP, (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”. Ankara

TD. (Tebliğler Dergisi) (1988). Lise beden eğitimi dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 51.

TDK. (1977). *Türkçe sözlük*. 5.Baskı, s. 111. Ankara.

TEDP. (2006). *MEB, TEDP öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara.

Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3) 557-568.

Toprak, İ. (2005), *İlköğretim fen ve teknoloji 4.sınıf öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara: Gün Yayınları

Türkmen, F. (2002). *Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması*. DPT, Uzmanlık Tezi, Ankara.

UMBS, (2014, s.1). Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi. *Beden Eğitimi Öğretmeni*.Ankara.

UMBS, (2014, s.2). Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi. *Beden Eğitimi Öğretmeni*.Ankara.

ÜNAL, Semra ve Sefer ADA. (2001) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.İstanbul: Marmara

ÜNLÜ, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Üstünoğlu, E., 2006. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.

Valli, L. (1990). Teaching As Moral Reflection: Thoughts On The Liberal Preperation Of Teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED344853.pdf> web adresinde 01.02.2016 tarihinde edinilmiştir.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways Of Knowing With Ways Of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Variş, F. (1998). Eğitimde program geliştirme, "Teori ve teknikler". Ankara.

Variş, F. (1978). Eğitim Bilimine Giriş, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:78, Ankara.

Wilson, J. and Jan, L. W. (1993). Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning. Australia: Eleanor Curtin Publishing. Yorulmaz, M.

Yamaner, F. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler, Hünkâr Ofset, Bursa, s: 3–7–14.

Yaylacı, F. (2007). *İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*.

URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yayla0.htm>.

YOLCU, İ. (1991). Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi, 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, s.69-72, İzmir,

Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ. Karaman,

## **EKLER**

Bu çalışma Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Şimdiden ayırdığınız değerli zamanınız için teşekkür eder, görevinizde başarılar dilerim. Adem SOLAKUMUR, asolakumur@hotmail.com

**1- Cinsiyetiniz :** ( ) Kadın ( ) Erkek

**2- Yaşınız :** .....

**3. Medeni durumunuz:** ( ) Evli ( ) Bekar ( ) Dul/Boşanmış

**4.Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz :** ( ) 1-10yıl ( ) 11-20 yıl ( )21 yıl ve üstü

**5. Eğitim durumunuz:** ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans /Doktora

**6. Eğitim Kademeniz:** ( ) Ortaokul ( ) Lise

**7. Görev yeriniz:** ( ) Mahalle ( ) İlçe ( ) Büyükşehir

| <b>Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği</b> |  | <b>Hiç katılmıyorum</b> | <b>Çoğunlukla katılmıyorum</b> | <b>Kısmen katılıyorum</b> | <b>Çoğunlukla katılıyorum</b> | <b>Tamamen katılıyorum</b> |
|---|--|-------------------------|--------------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| <b>1</b>  | Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem                                      | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>2</b>  | Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm                            | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>3</b>  | Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum                          | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>4</b>  | Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem                                | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>5</b>  | Sınıfta tartışmayı teşvik eder, yönetirim                                    | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>6</b>  | Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam                       | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>7</b>  | Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>8</b>  | Öğretim kazanımları ( hedef-davranışları) gözden geçirmem                    | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>9</b>  | Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim         | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>10</b>   | Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam                       | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>11</b>   | Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim                   | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>12</b>   | Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem                            | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>13</b>   | Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim          | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>14</b>   | Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam                                   | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |
| <b>15</b>   | Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam                        | <b>1</b>                | <b>2</b>                       | <b>3</b>                  | <b>4</b>                      | <b>5</b>                   |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 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 <b>sevmiyorum</b>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    | <b>Açıklama:</b> Sizden beklenen yansıtıcı düşünme ile ilgili maddeleri okuyarak, bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı (ilgili yere X işareti yazarak) işaretlemenizdir. | Hiç | Az | Biraz | Çok | Tamamen |
|----|---|-----|----|-------|-----|---------|
| 1  | Davranışlarımı etkileyen duyguların farkındayım.  |     |    |       |     |         |
| 2  | Düşünme alışkanlıklarımı gözden geçiririm.  |     |    |       |     |         |
| 3  | Kendi davranışlarımı dışarıdan izleyebilirim.   |     |    |       |     |         |
| 4  | Başkalarının kararlarını yerine kendime ait olanları denerim.   |     |    |       |     |         |
| 5  | Bazı prensip ve kuralların temellerinin neye dayandığını bilmek isterim.  |     |    |       |     |         |
| 6  | Söylediklerimin sorumluluğunu üzerime alırım.   |     |    |       |     |         |
| 7  | Farklı bakış açılarından tecrübe edinebilirim.  |     |    |       |     |         |
| 8  | Kendi sorumluluklarımın farkındayım.  |     |    |       |     |         |
| 9  | Bazen ahlaki bir görüşü ifade ederken zorlanıyorum.   |     |    |       |     |         |
| 10 | Kendimi anlamak isterim.  |     |    |       |     |         |
| 11 | Başkalarıyla ilgili düşüncelerimde gelişebilecek duygusal etkilerin farkındayım.  |     |    |       |     |         |

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı** : Adem SOLAKUMUR

**Doğum Yeri ve Tarihi** : Erzurum, 20.10.1980

**Eğitim Durumu-Lisans Öğrenimi:** Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

**Yüksek Lisans Öğrenimi** : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

**Bildiği Yabancı Diller** : İngilizce

**Bilimsel Faaliyet** : Halk Oyunu Sporcularının Problem Çözme Becerilerinin ve Atılganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması, Kazakistan 5. Uluslar arası Bilim Kültür ve Spor Kongresi.

**Yayınlar** : Yeni Başlayanlar İçin Satranç Çalışma Kitabı(İlk Hamlem)

(ISBN 978-605-9974-02- 8)Sakarya: Gelişim Ofset – Değirmen Yayınları

### İş Deneyimi

**Projeler ve Kurs** :AB ERASMUS Plus Programı KA2 Mesleki Eğitimde Hareketlilik Projesi - AB Ülkelerinde İşletmelerde Beceri Eğitimi

**Belgeleri** : 2. Kademe Satranç ANTR.

**Çalıştığı Kurumlar** : Milli Eğitim Bakanlığı (Beden Eğitimi Öğretmeni)

Şehit Erol Olçok A.L. 2016 – 201.. - Şenpiliç M.T.A.L. 2011 - 2016

Bahçeli Evler İ.Ö.O. 2006 – 2011 - Aysel Tekinalp İ.Ö.O.2005 - 2006

Atatürk İ.Ö.O. 2003 - 2005

### İletişim

E-Posta Adresi : [asolakumur@hotmail.com](mailto:asolakumur@hotmail.com) & [asolakumur@gmail.com](mailto:asolakumur@gmail.com)

Telefon Numarası : 5059331502

**Tarih** : 20.01.2017