

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE
YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYLERİ İLE YANSITICI
DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Zeynep BAYRAK**

**Danışman
Doç. Dr. Ferdi BAHADIR**

Şubat 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Zeynep BAYRAK



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik
Sorumluluk Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin 04.02.2026 tarihinde Turnitin İntihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %14'dir.

Filtrelemeye alıntılar ve kaynakça dahil edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimeden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 04.02.2026

Danışman: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR

Öğrenci: Zeynep BAYRAK

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Zeynep BAYRAK

Danışman

Doç. Dr. Ferdi BAHADIR



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Ferdi BAHADIR danışmanlığında **Zeynep BAYRAK** tarafından hazırlanan “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

04.02.2026

JÜRİ:

Danışman : **Doç. Dr. Ferdi BAHADIR** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Melih DİKMEN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenerek alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın planlanması, uygulanması ve sonuçların raporlaştırılmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur.

Zeynep BAYRAK, Erzincan, 2026



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince benden anlayışını, sabrını, alakasını esirgemeyen; tez sürecim boyunca elinden gelen desteği veren, çalışma sürecimi kolaylaştıran ve tezimin tamamlanması sürecinde her zaman yanımda olan danışman hocam Doç. Dr. Ferdi BAHADIR'a,

Yüksek lisans ders sürecinde bizlere önemli bilgileri aktaran, tez sürecimde ölçek geliştirme konusunda bana güvenip cesaretlendiren, kapısını çaldığım her anda kıymetli bilgilerini ve desteğini benden esirgemeyen, tezimin tamamlanmasında önemli katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR'a,

Tez sürecimde geri dönütleriyle çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Ersin TÜRE, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Halil Han AKTAŞ'a,

Tez jürimde bulunan ve değerlendirmeleriyle tezime değerli katkılar sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Melih DİKMEN'e,

İyi ve kötü günlerimde her zaman bana destek olan, benden sevgi, ilgi ve anlayışlarını esirgemeyen, her daim bana güvenen, tez sürecimde her an beni cesaretlendiren annem Ayşe BAYRAK'a, babam Orhan BAYRAK'a, biricik kardeşim Betül BAYRAK'a ve son olarak bu süreçte zaman zaman yorulsam da azmimi ve sabrımı kaybetmeden süreci tamamlayan kendime teşekkür ederim.

Zeynep BAYRAK

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK
SORUMLULUK DÜZEYLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Zeynep BAYRAK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Danışman: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR

ÖZET

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelinde yapılan çalışmada veriler Erzincan il merkezinde bulunan sekiz ortaöğretim kurumundaki 522 dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II ve bu çalışma için geliştirilen Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak güvenirliği test edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme becerileri yüksek düzeydedir. Yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek olduğu, dokuzuncu sınıf düzeyinde düşük ancak onuncu sınıf itibarıyla geliştiği ve daha sonra benzer düzeyde devam ettiği ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin baba öğrenim durumunun yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmamasıyla birlikte anne öğrenim düzeyinin artmasıyla anlamlı derecede geliştiği görülmüştür. Yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin yansıtıcı düşünme becerisini anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Öğrenme Sorumluluğu, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk, Ölçek Geliştirme, Ortaöğretim Öğrencileri

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL
STUDENTS' RESPONSIBILITY LEVELS FOR LEARNING AND
REFLECTIVE THINKING SKILLS**

Zeynep BAYRAK

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, February 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ferdi BAHADIR

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between high school students' levels of responsibility for learning and their reflective thinking skills in terms of various variables. Conducted using a general survey model, data were collected from 522 ninth, tenth, eleventh, and twelfth-grade students at eight secondary schools in the central district of Erzincan. The Personal Information Form, the Learning Responsibility Scale-II and the Secondary Education Reflective Thinking Skills Scale developed for this study were used as data collection tools. The reliability of the Secondary Education Reflective Thinking Skills Scale was tested through exploratory and confirmatory factor analyses during its development. According to the research results, students' learning responsibility and reflective thinking skills are at a high level. It was determined that the level of reflective thinking skills is higher among male students than female students, that it is low at the ninth-grade level but develops from the tenth grade onwards and continues at a similar level thereafter, and that there are significant differences according to school type. It was observed that while the educational status of the father had no effect on students' reflective thinking skills, the educational level of the mother increased these skills to a significant degree. It was determined that reflective thinking skills had a positive and significant effect on academic achievement and that the level of responsibility for learning significantly predicted reflective thinking skills.

Keywords: Reflective Thinking, Learning Responsibility, Responsibility for Learning, Scale Development, High School Students

İÇİNDEKİLER

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1.1. Öğrenme Sorumluluğu	6
1.1.1. Öğrenme Sorumluluğu ile İlişkili Kavramlar	8
1.1.1.1. Akademik Öz-Yeterlik	8
1.1.1.2. Öz- Düzenlemeli Öğrenme.....	9
1.1.1.3. Kendi Kendine Öğrenme.....	10
1.1.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme	11

1.1.1.5. Özerk Öğrenme	11
1.1.2. Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Farklı Yaklaşımlar	12
1.1.2.1. Yakar'ın Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı	12
1.1.2.2. Allan'nın Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı	14
1.1.2.3. Bacon'un Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı	15
1.1.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçekleri	16
1.1.3.1. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ)	16
1.1.3.2. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ)	16
1.1.3.3. Okul Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (OÖSÖ)	17
1.1.3.4. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)	17
1.1.4. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	18
1.1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	18
1.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	22
1.2. Yansıtıcı Düşünme	24
1.2.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Temel Görüşler	26
1.2.1.1. John Dewey'in Görüşü	26
1.2.1.2. Donald A. Schön'ün Görüşü	30
1.2.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	35
1.2.2.1. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	35
1.2.2.2. Moon'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	38
1.2.3. Yansıtıcı Düşünme Süreci	39
1.2.4. Yansıtıcı Düşünme Becerisine Sahip Birey Özellikleri	41
1.2.5. Yansıtıcı Düşünmenin Bireylere Faydaları	43
1.2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Öğrenme ve Öğretme Ortamı	44
1.2.7. Yansıtıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Uygulamalar	46

1.2.7.1. Yansıtıcı Günlükler	46
1.2.7.2. Kavram Haritaları.....	47
1.2.7.3. Soru Sorma.....	47
1.2.7.4. Kendine Soru Sorma	48
1.2.7.5. Öz Değerlendirme	48
1.2.7.6. Anlaşmalı Öğrenme.....	48
1.2.7.7. Gelişim Dosyası (Portfolyo).....	49
1.2.8. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Diğer Düşünme Becerileriyle İlişkisi.....	49
1.2.9. Yansıtıcı Düşünme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	51
1.2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	51
1.2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	56
2.2. Evren ve Örneklem.....	56
2.3. Veri Toplama Araçları.....	57
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
2.3.2. Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) ve Geliştirme Süreci	58
2.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	58
2.3.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	59
2.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	66
2.3.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)	69
2.4. Verilerin Toplanması.....	69
2.5. Verilerin Analizi	70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	72
3.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	72
3.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	73
3.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	74
3.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	75
3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Akademik Başarının Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	76
3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	78
3.4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Öz Farkındalığı Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular	79
3.4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Süreç Yönetimini Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular.....	79
3.4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Anlamlandırmayı Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular.....	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	81
------------------------------	----

4.1.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
4.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
4.1.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
4.1.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
4.1.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
4.1.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	86
4.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Akademik Başarının Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma	88
4.1.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma	89
4.2. Öneriler.....	92
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	92
4.2.2. Öğretmenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	93
4.2.3. Velilere Yönelik Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	94
EKLER	106
ÖZ GEÇMİŞ	114

KISALTMALAR LİSTESİ

AD	: Anlamlandırma
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
DYÖS	: Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OYDBÖ	: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği
ÖF	: Öz Farkındalık
ÖSÖ	: Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği
ÖYÖS	: Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu
ÖYSÖ	: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği
S.	: Sayfa
SY	: Süreç Yönetimi
Vd.	: Ve Diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Yansıtıcı Düşünme Süreci	39
Tablo 1.2: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretimin Karşılaştırılması	44
Tablo 2.1: Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kayıtlı Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı	57
Tablo 2.2: KMO ve Bartlett's Test Sonuçları	60
Tablo 2.3: Ölçek Maddeleri Arasındaki Korelasyonlar.....	62
Tablo 2.4: Maddelerin Faktör Yükleri ile Açıklanan Toplam Varyans	64
Tablo 2.5: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Alt ve Üst Gruplar Arası Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 2.6: OYDBÖ'nün Güvenirlilik Katsayıları	66
Tablo 2.7: DFA Analiz Sonuçları ve Uyum Kriterleri	67
Tablo 3.1: Öğrencilerin Dış Yönetimli ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluk Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	71
Tablo 3.2: Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	71
Tablo 3.3: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	72
Tablo 3.4: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	73
Tablo 3.5: Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 3.6: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 3.7: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	76

Tablo 3.8: Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi İle Akademik Başarı ve Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Korelasyon Katsayıları	77
Tablo 3.9: Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 3.10: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Öz Farkındalığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 3.11: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Süreç Yönetimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 3.12: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Anlamlandırmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	80



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri	13
Şekil 1.2: Dewey Yansıtıcı Düşünme Modeli	29
Şekil 1.3: Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı	32
Şekil 1.4: Taggart ve Wilson Yansıtıcı Düşünme Modeli	34
Şekil 1.5: Yansıtıcı Düşünme Piramidi	35
Şekil 1.6: Eleştirel Yansıtma Süreci.....	37
Şekil 1.7: Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi	50
Şekil 2.1: OYDBÖ'nün Faktör Çizgi Grafiği	63
Şekil 2.2: OYDBÖ'ye İlişkin Path Diyagramı	68



GİRİŞ

Öğrenme; insanın doğması ile başlayıp hayatının sonlanmasına kadar devam eden, bireyin her bağlamda gelişmesini sağlayan ve uyumluluk yeteneğini yükselterek hayatını kolaylaştıran süreç olarak görülebilir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve dünyanın değişmesi, bireylerin sürekli öğrenmesini ve gelişmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda eğitim, bu gelişim ve değişmelere uyumlu olmasını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaktadır. Bireylerin bu değişikliklere uyum sağlayabilmesi için geleneksel yaklaşım yerine çağdaş eğitim yaklaşımı ile eğitim ve öğretime devam etmesi gerekmektedir (Dinçer, 2003). Eğitim olarak iyi bir seviyede olan bireyler, bilgiyi hazır almayıp öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil olarak kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireylerdir (Güvenç, 2011). Öğrenme sorumluluğu kavramının bireylerin sadece akademik bağlamda öğretim hayatlarında değil, aynı zamanda yaşamları boyunca devam edecek eğitim hayatlarında da başarılı olabilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Bilim ve teknoloji günümüzde hızla ilerlerken bilgi çağında hayatlarını sürdüren bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi kullanabilmeleri ve üretebilmeleri önem arz etmesi sebebiyle bireylerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri gerekmektedir.

Öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler, öğrenmenin sadece öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleşen bir süreç olmadığını aynı zamanda kendi kontrol ve çabalarıyla şekillenen bir süreç olduğunu fark ederler (Schunk, 2012). Ancak bireyin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilmesi ve bu süreçte sorumluluk alabilmesi için sadece iç motivasyon ve dışsal beklenti yeterli değildir. Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek ve birey açısından bu süreci anlamlı kılmak için bireyin kendini eleştirel bir şekilde değerlendirmesi ve kendi öğrenme süreci üzerine düşünmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile bireyin yansıtıcı düşünme becerisinin olması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünebilen bireyler, önceki öğrenmelerinden ders çıkarabilir, öğrenme aşamalarındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp yeni stratejiler geliştirebilirler (Kember vd., 2000, s. 383) ve kendi öğrenmelerine yönelik farkındalıklarını artırabilirler. Bu farkındalık bireylerin öğrenme sorumluluklarını daha bilinçli olarak almalarını sağlar. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğu ve yansıtıcı düşünme becerisi arasında karşılıklı ve birbirlerini destekleyen bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada bireylerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri ele

alınmaktadır. Bahsi geçen bu iki değişken arasında neden ve sonuç ilişkisi açısından bir durum tespitinde bulunarak değerlendirme yapmak amaçlanmaktadır.

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilgiye erişimin hızla artmasıyla bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri, bununla birlikte bilgiyi anlamlandırabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve öğrenme sürecinde aktif bir şekilde sorumluluk alabilmeleri gerekli hale gelmiştir. Bu bağlamda bakıldığında bireylerin öğrenme sorumluluklarını alma düzeyleri; bireyin öğrenme sürecindeki kendi rolünün farkına varması, nasıl öğreneceğini planlaması ve izlemesi, devamında sonuçlarını değerlendirmesini kapsayan duyuşsal ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Zimmerman, 2002). Özellikle ortaöğretim dönemi, bireylerin sadece akademik başarılarının değil, aynı zamanda öğrenme alışkanlıkları ve sorumluluk bilinçlerinin şekil aldığı önemli bir evredir (Demirtaş vd., 2017, s. 1078). Öğrencilerin hayatları boyunca öğrenen bireyler olmasında yansıtıcı düşünmenin önemli bir etkisinin olmasıyla birlikte öğrenme sorumluluğu bireylerin yansıtıcı düşünmesini kolaylaştırarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkıda bulunur. Bireylerin pasif öğrenici pozisyonunu bırakıp sorumlu ve aktif öğrenici olmaları, hem bireysel başarılarının artmasında hem de eğitim sisteminin nitelik ve kalitesinin artması bakımından büyük bir önem taşımaktadır (Paris & Winograd, 2003, s. 4).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını ne düzeyde aldıklarını, ne düzeyde yansıtıcı düşünme becerilerine sahip oldukları ve bahsi geçen iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemli hale gelmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarındaki olumsuz durumların engellenmesi için öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması üzerinde çalışılması gereken önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileriyle ilgili eksiklik ve yanlışlıkların belirlenerek bireysel ve eğitsel sorunların oluşmadan çözüme kavuşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu çalışmanın temel problemidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde başlıca aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri yansıtıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Önem

Günümüz bilgi çağında bireylerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaları, bireylerde olması gereken temel becerilerden biridir. Bireylerden yalnızca bilgiye ulaşmaları değil, bununla beraber bilgiyi nasıl öğrenebileceklerini adım adım planlamaları, belirli aralıklarla öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri ve bu süreçte gerektiğinde bilgiyi yeniden yapılandırabilmeleri beklenir (Pintrich, 2000, s. 548). Bu bağlamda, bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması nitelikli öğrenmenin temel unsurlarından biri olmuştur. Çağdaş eğitim yaklaşımının temelinde, bireylerin öğrenme sorumluluğunu almasıyla beraber aynı zamanda bireyin düşünme sürecini sorgulaması ve önceki öğrenme deneyimlerinden faydalananarak ilerlemesi vardır. Diğer bir ifadeyle bu süreçte bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünen bireyler, edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilir, olaylara eleştirel bir gözle bakabilir ve öğrenme süreçlerini belirli aralıklarla değerlendirebilirler (Hatton & Smith, 1995). Öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarında başarılı olmaları açısından öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğrenciler kendi deneyimleriyle öğrenir, bilincinde oldukları ve tamamladıkları davranışlarla ilgili

düşünür, öğrendikleri vasıtasıyla yanlışlarını düzeltir ve yansıtıcı düşünme öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmelerini, problem çözmelerini, sorgulamalarını ve değerlendirme becerilerini geliştirip öğrencilerin farkında olarak öğrenmelerini sağlar (Tok, 2008, s. 558). Buradan hareketle öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin hangi değişkenlerden nasıl etkilendiğinin merak edilmesi çalışmayı önemli kılmaktadır.

Literatüre bakıldığında ortaokul öğrencileri (Kızılkaya & Aşkar, 2009, s. 92), üniversite öğrencileri (Başol & Evin Gencel, 2013, s. 929; Çiğdem & Kurt, 2012, s. 475), okul yöneticileri (Dalgıç, 2011), öğretmenler ve öğretmen adaylarının (Bilen, 2021, s. 433; Fırat & Dinçer, 2024, s. 1862; Semerci, 2007, s. 1351) yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilmiş ölçekler mevcut iken, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Ayrıca öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen bir ölçek geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak araştırmalara temel oluşturması beklenmektedir. Bu sayede araştırma, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaya ve onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik veriler sunacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular, öğretmenler ve okul yöneticileri için eğitim programlarını ve rehberlik çalışmalarını şekillendirmede yol gösterici olabilecek önemli bilgiler sağlayacaktır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını doğru ve samimiyetle cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Çalışma, araştırma verilerinin toplandığı Erzincan ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiği ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

2. Çalışma, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formundaki değişkenler, öğrenme sorumluluğu ölçeği ortaöğretim formu ve araştırmacının geliştirdiği yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği ortaöğretim formunun ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

Tanımlar, Temel Kavramlar

Öğrenme sorumluluğu: Öğrencilerin öğrenme sürecinde üzerlerine düşen görevleri yerine getirme, belirledikleri hedeflere ulaşmak için gereken adımları atmaları ve eksiklikleri fark ettiklerinde bu eksiklikleri gidermek için çaba göstermeleridir (Yakar & Saracaloğlu, 2017).

Yansıtıcı düşünme: Bireyin kendini tanımasını, düşüncelerini irdeleyip sorgulamasını, öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin farkına vararak etkili öğrenmenin yollarını keşfetmesini, kendi öğrenmesini kontrol etmesini, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bir şekilde bakmasına olanak sağlayan bir düşünme becerisidir (Taşpınar, 2017).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1.1. Öğrenme Sorumluluğu

Bireyin hayata gözlerini açmasıyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden, bireyin bilgi, beceri ve deneyim kazanmasını sağlayarak kendini geliştirmesine izin veren süreç öğrenme olarak düşünülebilir. Öğrenme sadece okulda değil, günlük yaşamın içinde ve hayatın her anında gerçekleşir. Bu sebeple bireyin kendisine her alanda sürekli yenilikler katan öğrenme süreci önemlidir. Akpınar'a (2011) göre öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimde olduğu ve bu etkileşimin sonucunda ortaya çıkan, bireyde gözlemlenebilen ya da gözlemlenemeyen kısmen kalıcı değişikliklerin meydana geldiği bir süreç iken; Senemoğlu'na (2012) göre bireyin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve kısmen kalıcı izler bırakan davranış değişikliğidir. Sorumluluk ise bireyin görevlerini yerine getirmesi veya bunu yapmaması durumunda ortaya çıkan sonuçları kabul etmesidir (Özen, 2013). Gündüz'e (2018) göre sorumluluk hissinin sonradan kazanılan bir davranış olması sebebiyle erken yaşlardan itibaren çocuklara görevler verilip, yaptıkları işin sonuçlarını kabullenmeleri ve bu deneyimleri değerlendirmeleri sağlanarak sorumluluk davranışı geliştirilebilir. İçerisinde bulunduğumuz bilim ve teknolojinin büyük bir hızla ilerlediği bilgi çağında, bireylerin bilgiye erişimleri, bilgiyi etkili bir şekilde kullanmaları ve yeni bilgiler üretmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme adımlarını planlamaları, sonuçları değerlendirmeleri ve gerektiğinde bu adımları yeniden düzenlemeleri öğrenme becerilerini geliştirmektedir.

Öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin öğrenme sürecinde üzerlerine düşen görevleri yerine getirme, belirledikleri hedeflere ulaşmak için gereken adımları atmaları ve eksiklikleri fark ettiklerinde bu eksiklikleri gidermek için çaba göstermeleridir (Yakar & Saracaloğlu, 2017). Bireyin başarıya ulaşabilmesi için öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması, derslere hazırlık yaparak gelmesi ve hedeflerini gerçekleştirmek için planlar yapması öğrenme sorumluluğu olarak ifade edilir (Kolan, 2020). Erişti'ye (2017) göre öğrenme sorumluluğu ise bireyin öğrenme hedefine nitelikli bir şekilde ulaşması amacıyla gereken tercihleri yaparak kendi öğrenme sürecini tartması ve eksiklerini gidermesidir. Bir başka tanıma göre öğrenme sorumluluğu, bireyin akranları ile kıyaslandığında bilmediği, anlamadığı ya da başaramadığı konular olduğunda bu konulardaki eksikliklere müdahale edebilme becerisinin olması ve mesuliyet hissetmesidir (Fritz, 2016). Bireyin okula ya da eğitim aldığı çevreye ve okulda aldığı akademik bağlamdaki derslere karşı davranışsal farkındalık geliştirmek, birey olarak yaptığı tercihleri ve tercihlerin doğuracağı sonuçları kabullenmek, eğitim ve öğretim sürecine elinden geldiği kadar özen göstermek, olumsuz etkilerin önüne geçmek için eğitim ve öğretim ile ilgili olumsuz faktörlere mesafe koymak, bulunduğu ortamdaki öğretmenler ve akranlarıyla saygı çerçevesinde etkileşim içerisinde olmak ve kendi performansının yükümlülüğünü üstlenmek de öğrenme sorumluluğu olarak tanımlanmaktadır (Kaya & Doğan, 2013, s. 12). Bu tanımlardan yola çıkılarak öğrenme sorumluluğunun bireylerin yaşamları boyunca öğrenme sürecinde daha etkin olmalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Töremen'e (2011) göre işbirliğine açık, takım çalışmasını benimseyen, yardımlaşma ve paylaşma eğiliminde davranış gösteren bireyler öğrenme sorumluluğunu üstlenen ve benimseyen öğrencilerdir. Bireyler aldıkları eğitimin sıradan olmadığını, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşamadıklarını görmek için süreç sonunda değerlendirme yapılması gerektiğinin bilincinde olmaları gerekmektedir.

Öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin eğitim ortamlarında okula ne zaman gidip okuldan ne zaman çıkacaklarını benimseyip bu saatleri gözeterek okula gidip gelmeleri, verilen ödevleri titizlikle yapmaları, bulundukları ortamdaki görevlere sorumlulukla yaklaşmaları, belirlenen kurallara uymaları ve yapılan sınavlara düzenli bir şekilde katılmaları gerekmektedir (Karahan, 2012). Modern eğitim anlayışında öğrenciler bilgiyi pasif şekilde almamalı, bunun yerine kendi öğrenme sorumluluklarını

üstlenip, kendileri için en uygun olan öğrenme yöntem ve stillerini fark ederek bireyleri başarıya götürecek öğrenme süreçlerini keşfetmelerini vurgulamaktadır. Buna ek olarak Coffman'a (2010) göre öğrencilerin her ders için nasıl hazırlanmaları gerektiğini, takım çalışmalarında ve işbirliği gerektiren çalışmalarda sorumluluk üstlenmeyi ve öğrenme süreçlerini analiz edip değerlendirmeleri gerektiği konusunda öğrenme sorumluluğu önemli bir rol oynamaktadır. Bacon'a (1993) göre öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenciler, başarıya ulaşmak için karşılarına çıkan öğrenme engellerini ortada kaldırmak için hiçbir şeyi yapmaktan çekinmezler. Bu nedenle bireylerin öğrenme sorumluluğunun farkında olup ve bu sorumluluğu üstlenerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaları için çağdaş bir öğrenme ortamının olmasının gerekli olmasıyla beraber bu ortamın bireylere sadece bilgi transferi yapmasından ibaret olmayıp bireylere kendi öğrenme süreçlerini keşfedip yönetme ve etkileşim içerisinde öğrenme deneyimi yaşama fırsatı sağlaması gerekmektedir.

1.1.1. Öğrenme Sorumluluğu ile İlişkili Kavramlar

Öğrenme sorumluluğu, bireyin bilgi edinme süreci, akademik başarısı ve öğretim dışındaki genel eğitim hayatında önemli bir yere sahip olması sebebiyle bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğretim bağlamında akademik hayatta ve eğitim hayatında etkin ve başarılı olmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğu ile ilgili kavramlar akademik öz-yeterlik, öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, özerk öğrenme ve kendi kendine öğrenmedir (Corno, 1992; Killen, 1994; Devlin, 2002; Yakar, 2017).

1.1.1.1. Akademik Öz-Yeterlik

Bireyin herhangi bir konu veya durumla ilgili kendi bilgi düzeyine, yetkinliğe ve tutuma sahip olma durumu yeterlik olarak bilinmektedir (Balcı, 2005). Şişman'a (2006) göre yeterlik, bireyin sahip olması gereken tutumları, olması gereken sayı ve özellikte yapması ve bir işi ortaya çıkarmak için olması gereken bilgi düzeyine ve donanımına sahip olmasıdır. Bahsi geçen öz-yeterlik ifadesi Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında bireyin beklenen seviyede istenilen davranışı yapabileceğine dair kendini değerlendirmesi ve başarma duygusu olarak ele alınmıştır (Bandura, 1977). Bireyin önceki dönemlerde başından geçen başarı ve başarısızlıklar, etrafında bulunan bireylerin bir işin üstesinde gelebilme veya gelememe durumlarını gözlemlemesi, yakın

çevresindeki bireyleri ikna etme süreci, duyuşsal boyutta tecrübe ettiği heyecan ve korku ile öz-yeterlik algısı ortaya çıkar ve bununla birlikte bireyde bulunan öz-yeterlik performansı, motivasyonu önemli derecede etkiler (Akkoyunlu & Orhan, 2003, s. 89; Morgil vd., 2004, s. 65). Bireyde olması gerekenden az seviyede öz-yeterlik algısı olması durumunda birey nerede ne yapacağını bilse dahi olması gereken doğru ve etkin davranışı ortaya çıkaramayabilir (Alcı vd., 2008, s. 56). Sosyal öğrenme kuramında vurgulanan öz-yeterlik, bireylerin hem sosyal hayatlarında hem de akademik hayatlarında başarılı olmalarında önemli bir etkidir (Morgil vd., 2004, s. 66).

Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik bağlamda okul derslerinde istediği puanı almasına yönelik kendine duyduğu inançtır. Akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, gerçekleştireceği akademik çalışmaları planlarken kendilerine güvenmektedirler (Bandura, 1977). Bireyin akademik hayatında kendisine verilen ödev veya görevin başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceğine olan inanç akademik öz-yeterliktir (Schunk, 1991, s. 210). Akademik öz-yeterlik inancı, bireyin bir dersi ya da konuyu öğrenirken ne kadar uğraşacağı ve dersi öğrenme aşamasında karşılaşacağı zorluklara karşı ne kadar mücadele edeceğinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Pajares & Miller, 1994, s. 195). Buradan hareketle ders çalışmak ve disiplinli olmak ile akademik öz-yeterlik arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir (Topkaya vd., 2011, s. 195). Bireyin bulunduğu okul ortamı ve akademik deneyiminin öz-yeterlik inancının gelişmesinde önemli bir etken olması sebebiyle bireyin belirlediği hedef, sahip olduğu motivasyon ve akademik bağlamdaki başarısı bireyin akademik öz-yeterliğini etkiler ve başarının tadına bakan bireyler akademik anlamda daha başarılı olmak için öz-yeterlik inançlarını güçlendirirler (Schunk, 1991, s. 212).

1.1.1.2. Öz- Düzenlemeli Öğrenme

Öz-düzenleme yeterliği kavramı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında ilk kez ifade edilen kavram olmasıyla birlikte, bireyin göstereceği davranışlarla mevcut potansiyeli ve ilgi alanlarını uyumlu olmasının önemli olduğunu vurgular (Çiltaş, 2011, s. 3). Öğrenme ihtiyacı duyan birey, kendi öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi ve gerektiğinde öğrenmesi ile ilgili düzenlemeler yapma ihtiyacı hissetmesiyle öz-düzenleme yaparak öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Üredi & Üredi, 2005, s. 254). Bireyin biliş, duygu ve davranış unsurlarıyla değişkenlik gösteren ve çevredeki unsurların da etkisiyle bireyin amaçladıklarını gerçekleştirmek için kendi hedef ve

potansiyelini düzenlemesi öz-düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Zeidner, vd., 2000). Bireyin öğrenme aşamasında motivasyon, biliş ve davranış olarak aktif biçimde yer alması, öz-düzenleme aracılığıyla öğrenme stratejileri tanımlanırken önemli etkenlerdir (Aktan, 2012). Zimmerman'a (2000) göre ise öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için sistemsel olarak uyarlayıp planladığı duygu, düşünce ve davranışlardır. Bahsedilen tanımlar ve ifadelerle bakılarak çevre koşullarının bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği görülmektedir. Buradan hareketle birey, öğrenme aşamasında kendi öğrenme stratejilerini belirleyip süreci yönettiğinde akademik bağlamda başarılı olacağı vurgulanmaktadır (Aktan, 2012; Zimmerman, 2002). Çiltaş (2011) ise öz-düzenleme ve öğrenme arasındaki bağlantıyı, bireyin öğrenme aşamasında kendini tanıyarak kendisi için en uygun öğrenme stratejisini seçip içselleştirerek kullanması olarak yorumlamıştır ve bu yoruma ek olarak öğrenme sürecinde bireyin oluşturduğu hedefe varmak için kendisi için uygun olan öğrenme biçimini özümseyerek kullanmasının bireyin motivasyonunu da yükselteceğini belirtmektedir. İncelenen bir çalışmada (Küçüker, 2014) öz-düzenlemeli öğrenme kavramı ve kendi kendine öğrenme kavramının birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür ancak bahsedilen bu iki kavramın farklı yönlerinin olması sebebiyle kendi kendine öğrenme kavramı ayrı başlık altında açıklanmıştır.

1.1.1.3. Kendi Kendine Öğrenme

Birey yaşam boyunca öğrenme bağlamında başkasına ihtiyaç duymadan kendi kendine öğrenebilir. Kendi kendine öğrenme, bireyin sadece öğretim hayatında değil eğitim hayatında da aktif rol almaları için önemli ve gerekli bir kavram olarak düşünülmektedir. Öğrenme aşamasında bireyin öğrenme sorumluluğunu alıp kendi öğrenme sürecini ve bu süreci değerlendirme şekline karar vermesi kendi kendine öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Aydede, 2009). Scott (2006) ise başkasının yardımına gerek kalmadan kendi kendine ihtiyaçlarını belirleyen bireyin, öğrenme sürecinin kontrolünü bizzat kendisi takip ederek öğrenme hedeflerini ve bu hedefe ulaşmak için kullanacağı araç, doküman ve materyali belirlemesi, uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme çıktılarını değerlendirebilmesini kendi kendine öğrenme olarak ifade etmiştir. O'Shea'ya (2003) göre kendi kendine öğrenme, öğrenme aşamasında bireyin hangi bilgiyi kimden, ne zaman, nerede ve nasıl edineceğine kendi kendine karar verme sürecidir ve kendi kendine öğrenen bireyler,

öğrenme süreçlerini organize ederken başarılı olmayı istedikleri görülmektedir. Kendi kendine öğrenme sürecinde bireyin bilgi eksikliği olduğunu fark edip öğrenme ihtiyacı duyması, duyduğu öğrenme ihtiyacını karşılayabilmek için öğrenme sorumluluğunu alması ve kendine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak kendine has birey olduğunda daha başarılı olacağı ifade edilmektedir (Küçükler, 2014).

1.1.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenme, Senemoğlu'na (2012) göre bireyin bilgiye varma yollarını ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi iken; Özer'e (1993) göre bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kalıcı olarak öğrenmesine katkı sağlayacak yöntem ve teknikleri belirleyip kullanmasıdır. MEB (2018) mevcut öğretim programında öğrenmeyi öğrenme kavramının, bireyin öğrenme eylemini yaparken etkili zaman yönetimi ve bilgi yönetimini de dikkate alarak öğrenme sürecini bireysel ya da grup içerisinde ilerletebilmesi için yılmadan mücadele etmesi olarak belirtilmektedir. Bu sayede birey, kendisinde mevcut halde bulunan imkanları benimseyerek ve bu imkanları kullanarak ihtiyaçlarının bilincinde olmasıyla öğrenmeyi başaracak ve bu süreçte karşısına çıkan engellerin üstesinden gelebilecektir. Bireyin öğrenme sürecinde kendini tanıyıp bu süreçten alabileceği en yüksek verimi alması için kendine en uygun öğrenme biçimini tercih etmesiyle bu süreç kolaylaşır. Araştırma yapabilme, farklı düşünebilme ve gerektiğinde uygulayabilme, bilgiyi kullanabilme ve sahip olunan bilgi ile üretim yapabilme özelliklerine sahip olan bireyler, öğrenme sürecine daha kolay uyum sağlayıp bu süreçte daha etken olmaktadır (Özer, 1998). Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin derse aktif bir şekilde katılması önemli bir faktör olarak görülmektedir. Somuncuoğlu (2000) bireyin derste olduğu zaman diliminde dikkatini dağıtan faktörlerden uzak durması, anlayamadığı durumlarda öğretmene soru sorması, öğrendiği bilgiyi tekrar edip geçmişte öğrendiği bilgilerle ilişki kurmasıyla öğrenme sürecinin başarıya ulaşacağını belirtmektedir.

1.1.1.5. Özerk Öğrenme

Bireyin öğrenme aşamasında sorumluluk alma becerileri özerk öğrenmedir (Çelik, 2017). Başka bir tanıma göre ise özerk öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde hedefinin olması, bu hedefi gerçekleştirmek için program yapıp harekete geçme sorumluluğunu almak için bilinçli karar verme sürecidir ve konu ya da probleme

eleştirel bakabilip tarafsız yaklaşabilen, karar alabilen ve karar alırken özgür davranabilen bireyler özerk öğrenme aşamasında daha başarılı ve etkin olmaktadır (Yurdakul, 2016). Bu ifadeye ek olarak özerk bir şekilde öğrenme gerçekleştirmek isteyen bireylerin istekli, girişken, becerikli ve kararlı olmaları gerekmektedir aksi halde özerk öğrenme gerçekleşmemektedir (Çelik, 2017). Bireyin öğrenme yolunda belirlediği hedeflere ulaşmak için harekete geçmeleri özerk öğrenme vasıtasıyla gerçekleşir ve buradan hareketle öğrenme sürecini yöneten kişinin bireyin kendisi olduğu anlaşılmaktadır.

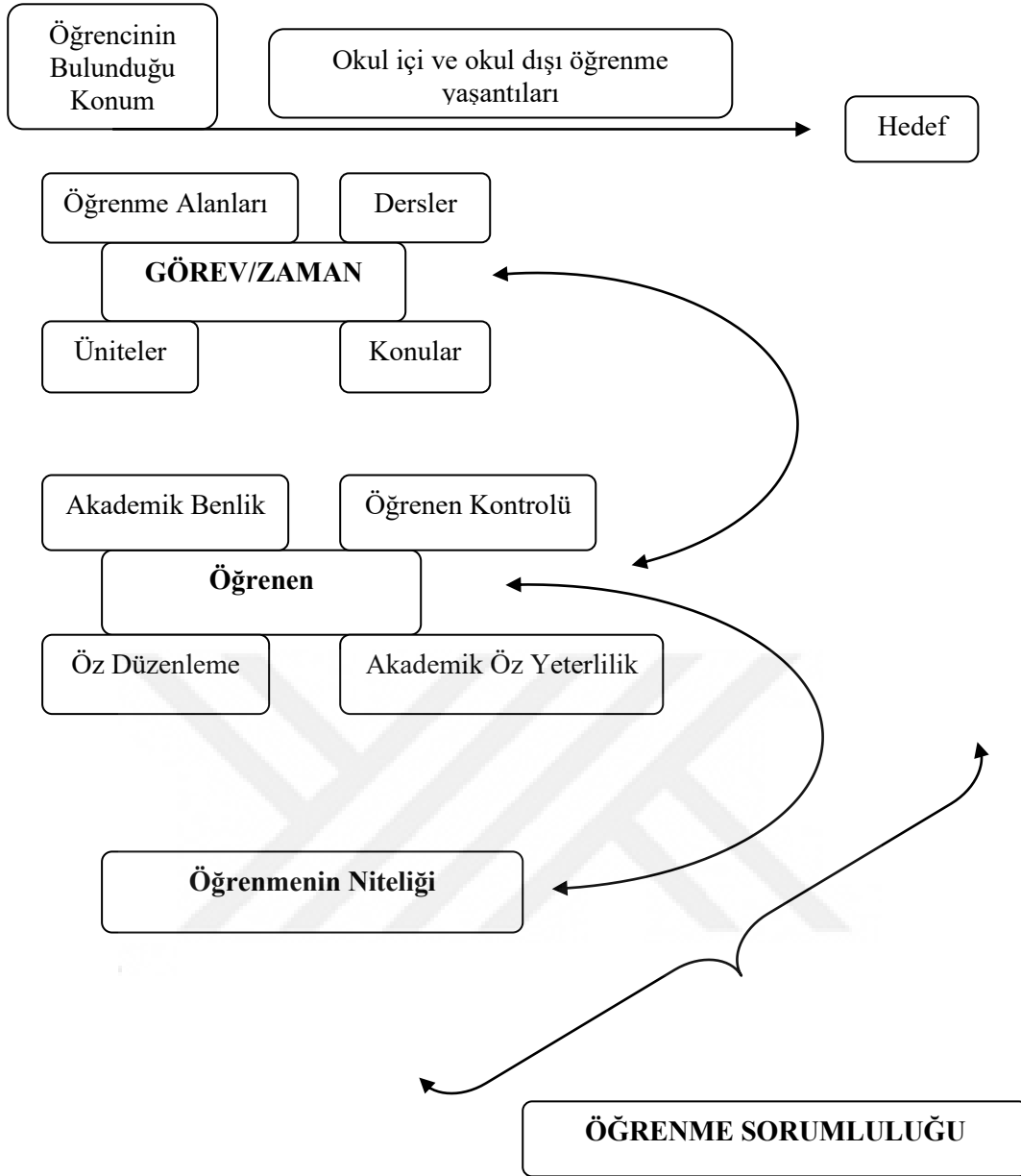
1.1.2. Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Öğrenme sorumluluğu, bireyin sadece akademik hayatında değil yaşamı boyunca sahip olması gereken son derece önemli bir kavram olması sebebiyle bu kavrama ait farklı yaklaşımların olması bireylere öğrenme sorumluluğu kazandırmada önemli bir ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğuna yönelik farklı bakış açıları, bu bakış açıları içerisinde yer alan öğrenme sorumluluğu boyutları, öğrenme sorumluluğuna ilişkin davranışlar ve öğrenme sorumluluğunun bireye kazandırılmasında odak noktalar aşağıda alt başlıklar içeriğinde verilmiştir.

1.1.2.1. Yakar'ın Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı

Öğrenme sorumluluğunu, bireyin kendinde eksik noktaları doldururken, yapması gerekenleri yaparken ve belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için üzerine düşeni uygularken hissettikleri olarak düşünen Yakar (2017), öğrenmeye yönelik sorumluluk kavramı ile ilgili bileşenleri hedef, görev/zaman, öğrenen ve öğrenmenin niteliği şeklinde dört kategoride gruplandığı görülmektedir. Gruplanan bu dört kategoride; hazırbulunuşluğu ifade eden bireyin bulunduğu konum ve okul içi-okul dışı öğrenme yaşantıları, hedef kategorisinin boyutları; öğrenme alanı, ders, ünite ve konu, görev/zaman kategorisinin boyutları; akademik benlik, öğrenen kontrolü, öz-düzenleme ve akademik öz-yeterlilik, öğrenen kategorisinin boyutları olduğu ve öğrenme niteliği kategorisinin herhangi bir boyutunun olmadığı gösterilmiştir (Yakar, 2017). Bahsi geçen bileşenler aşağıda görsel olarak gösterilmiştir.

Şekil 1.1: Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri



Kaynak: Yakar (2017)

Şekil 1.1'de ele alınan konuda görev/zaman, öğrenen birey ve öğrenmenin niteliği bileşenlerinin birbirlerini etkilediği görülmektedir. Öğrenme niteliğinin saptanmasında öğrenme sorumluluğunun önemli bir etken olması sebebiyle öğrenme aşamasında olan bireye belirlenen zaman aralıklarında yapması için verilen görev, bireyin kişisel bireysel özelliklerine dayanarak öğrenme niteliğini olumlu veya olumsuz olarak etkileyeceği bilinmektedir. Bireyin öğrenme sorumluluğunun biçimlenmesinde bahsi geçen bu sürecin önemli bir rolü olacaktır.

1.1.2.2. Allan'ın Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı

Öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapmış olduğu çalışma neticesinde Allan (2006), bahsi geçen kavramı kişisel özerklik ve bireysel öğrenme kontrolü (bireysel karar alma ve öz-düzenlemeli davranış), öğrenme sürecine aktif ve etkili katılım, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi ve kabul edilmesi olmak üzere bu üç kategori ile ilişkilendirmiştir. Allan (2006) tarafından oluşturulan bu kategorilerin Yakar'ın (2017) oluşturduğu kategoriler ile bağlantılı olmasına rağmen Allan (2006), Yakar'ın (2017) oluşturduğu görev/zaman kategorisi içinde bulunan öğrenme alanları, dersler, üniteler ve konuları öğrenme sorumluluğu ifadesine katmamıştır. Allan (2006) öğrenmeye yönelik sorumluluk terimini açıklarken öğrenen özelliklerinin daha belirleyici olduğunu düşünerek öğrenme sorumluluğunu teriminin altı boyutu olduğunu ifade ederek şu şekilde açıklamıştır:

- *Okula ve öğrenmeye adapte olma;* bireyin okul ve öğrenme ile ilgili olumlu duygularının oluşup öğrenmede istekli olması ve bireyin okul içindeki öğrenme ortamları ile ilgili bilgi sahibi olmasıdır.
- *Öğrenme aktivitelerine aktif şekilde katılma;* bireyin öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılmasıdır.
- *Öğrenmenin kontrolünü yapma ve bağımsız olma;* bireyin içinde bulunduğu öğrenme sürecinin bireyin kendisi ve öğreticisi tarafından kontrolünün sağlanması ve bu durumun otomatik hale gelmesidir.
- *Sorumluluk üstlenme;* bireyin öğrenme aşamasında kendi sorumluluğunu üstlenip ortaya çıkan sonucu yönetebilmesidir.
- *Öğrenmeye yönelik kaynakların kontrol edilmesi;* bireyin öğrenme sürecinde ihtiyacı olan kaynaklara ulaşabilmesi ve bu kaynakları nasıl kullanacağını ayarlayabilmesidir.
- *Sınıf içi davranış kontrolünün sağlanması ve iş birliğine yaklaşım;* bireyin öğrenme ortamında bulunurken davranışını yönetebilme becerisi ve grup çalışmasına katılmasıdır.

Allan (2006), bireyin öğrenme sorumluluğu ile bağlantılı olan davranışlardan bahsedebilmek için bireyin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Öğrenebildiği kadar öğrenmek ister.
- Hayatının ileriki dönemlerinde başarılı olmak için okul hayatında başarılı olması gerektiğine inanır.
- Derse gelmeden önce hazırlık yapar ve okul derslerini aksatmaz.
- En iyisini yapmak için çaba gösterirler.
- Öğrenme faaliyetlerinde aktif rol alır.
- Verilen ödevleri bitirir ve derse hazırlık yapar.
- Öğrenmeye yönelik görev ve sorumluluğuna kilitlenir ve dikkat dağıtan her şeyden uzaklaşır.
- Öğreticisini söylediklerini önemseyip dinler.
- Öğrenme hedefini oluşturup bu hedefe varmak için derse odaklanır.
- Kimsenin kontrolüne ihtiyaç duymadan görevini yapar.
- Belirlediği hedefi gerçekleştirmek için öğrenme sürecini, bu süreçte yaptığı çalışmaları ve ne kadar çabaladığını değerlendirir.
- Koyduğu hedefe ulaşamadığı zaman kimseyi suçlamaz, bahane sunmaz ve olanı kabullenip tekrar sorumluluk alır.
- Öğrenme sürecinde olumsuz bir durumla karşılaştığı zaman pes etmeden mücadeleye devam eder.
- Akademik hayatı dışında normal hayatında da öğrenme sürecini etkili bir şekilde ilerletir ve içinde bulunduğu süreci yönetir.
- Yaptığı hatadan ders alır ve sonraki öğrenme faaliyetlerinde süreci yönlendirir.

1.1.2.3. Bacon'un Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Yaklaşımı

Bireyin sorumluluk üstlenmenin ne ifade ettiğinin farkında olması ve kendini ne ölçüde sorumlu gördüğünü belirleme ile ilgili günümüze kadarki en önemli katkısı Bacon (1993) yapmıştır. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile çalışma yapan Bacon (1993), bu sürece kimi zaman katılımcı kimi zaman gözlemci olarak katılarak, bireylerin gösterdiği davranışlardan ve sonraki aşamalarda bireylerle yaptığı birebir görüşmelerden yola çıkarak hem öğrenmeye yönelik sorumluluk terimini hem de bireylerin okula ve öğrenmeye yönelik besledikleri duyguları keşfetmeye çalışmıştır. İlgili çalışmada araştırmacı öğrenme sorumluluğuna farklı bakış açısı kazandırmayı

amaçlamıştır. Bacon (1993) yaptığı araştırmalar neticesinde öğrenme sorumluluğunun bireye kazandırılmasındaki odak noktaları aşağıda belirtildiği gibi belirlemiştir:

- Birey öğrenme sürecinde kendisine verilen ödev ya da görevi belirli zaman içerisinde bitirmelidir.
- Birey okul ortamında belirlenen kurallara uyup, saygı duymalıdır.
- Birey ders esnasında dikkatlice öğreticiyi dinlemelidir ancak dinlemek istemiyorsa kimseyi rahatsız etmeden sessizce derste kalmalıdır.
- Birey bilgi kazanmak için öğrenme deneyimini güçlendirmeye gayret etmelidir.

1.1.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçekleri

Bireylerin eğitim ve öğretim hayatlarında belirli bir seviye ve başarıya ulaşmaları için öğrenme sorumluluğu almalarının önemli olması sebebiyle ülkemizde araştırmacılar bireylerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi için ölçek çalışmaları yapmışlardır (Erişti, 2017; Yakar & Saracaloğlu, 2017; Yeşil, 2013; Yeşil, 2013). Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde sınırlı sayıda ölçek çalışması yapıldığı ve yapılan ölçeklerinin tamamının geliştirme türünde olduğu görülmüştür. Öğrenme sorumluluğu ile ilgili geliştirilen ölçek bilgileri alt başlıklar altında verilmiştir.

1.1.3.1. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ)

Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen ÖYSÖ ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerinin belirlemesi amacıyla geliştirilmiş olup, söz konusu ölçek tek boyutlu olarak 35 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “Bana hiç uygun değil” ile “Bana tamamen uygun” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. Tek boyutlu olan, doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılan ölçekte Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 bulunmuştur.

1.1.3.2. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ)

Erişti (2017) tarafından geliştirilen ÖSÖ, bireylerin okuldaki öğrenmelerini kapsayan, bireylerin gördüğü derslerin her biri ve öğrenme alanlarıyla doğrudan bağlantı kurulabilecek okul içindeki ve dışındaki öğrenmeye yönelik sorumluluk davranışlarını ne kadar yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, ilgili ölçek dört boyutlu olarak 28 maddeden oluşmaktadır. Dört boyut; “öğrenmeye

hazırlık”, “öğrenmeye etkin katılım gösterme”, “öğrenme sonuçlarını izleme” ve “öğrenmeyi zenginleştirme” şeklindedir. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “Hiç uygun değil” ile “Çok uygun” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. Faktör analizi yapılan ölçekte tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “öğrenmeye hazırlık” .86, “öğrenmeye etkin katılım gösterme” .86, “öğrenme sonuçlarını izleme” .81 ve “öğrenmeyi zenginleştirme” .75 şeklindedir.

1.1.3.3. Okul Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (OÖSÖ)

Yeşil (2013) tarafından geliştirilen OÖSÖ, ilkokul öğrencilerinin öz algılamalarına dayanan okul öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, söz konusu ölçek iki boyutlu olarak 24 maddeden oluşmaktadır. İki boyut; “ders sırasında öğrenme sorumluluğu” ve “ders dışında öğrenme sorumluluğu” şeklindedir. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “Hiçbir zaman” ile “Her zaman” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılan ölçekte tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “ders sırasında öğrenme sorumluluğu” .88 ve “ders dışında öğrenme sorumluluğu” .87 olarak bulunmuştur.

1.1.3.4. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)

Yeşil (2013) tarafından geliştirilen ÖSÖ-II, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olup, ilgili ölçek iki boyutlu olarak 22 maddeden oluşmaktadır. Bahsi geçen araştırmacı ilkokul öğrencileri için OÖSÖ isimli ölçek geliştirmesi sebebiyle bu ölçeğe ÖSÖ-II adını vermiştir. ÖSÖ-II'de bulunan iki boyut; “dış yönetimli öğrenme sorumluluğu (DYÖS)” ve “öz yönetimli öğrenme sorumluluğu (ÖYÖS)” şeklindedir. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “Hiçbir zaman” ile “Her zaman” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. Açıklayıcı faktör, madde-toplam korelasyon ve madde ayırt edicilik analizleri yapılan ölçekte tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “dış yönetimli öğrenme sorumluluğu” .89 ve “öz yönetimli öğrenme sorumluluğu” .74 olarak bulunmuştur.

1.1.4. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve alan yazındaki mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmalar, ele aldıkları değişkenler, yöntemsel yaklaşımlar ve sonuçlar açısından değerlendirilmiştir. İlgili çalışmalar yurt içi ve yurt dışı alan yazın olarak iki ayrı başlık altında verilmiştir.

1.1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ateş (2020) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ile problemleri yaratıcı çözme becerilerinin, cinsiyete ve babanın öğrenim durumuna göre farklı olduğu, bunun yanında anne öğrenim durumu ve sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiye ek olarak öğrencilerin problemleri yaratıcı çözme becerileri ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülürken; problemleri yaratıcı çözme becerisi ve öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında birinin oranı arttığı zaman diğ erinin de oranının yükseleceği, biri azalırsa diğ erinin de azalacağı şeklinde bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çalışma sorumluluğu ve öğrenme sorumlulukları ile ilgili görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada (Şenkal, 2020), kadın öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu karşı cinse göre daha iyi üstlendiği ve okula göre bireyin öğrenme ve çalışma sorumluluğunun farklı olduğu belirlenirken, bireylerin ödev hususunda sorumluluk üstlendikleri ve öğrenmek için istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca bireylerin daha fazla öğrenmek istemeleri, sorumluluk olarak algıladıkları ve eksi puan almamaları için ödev yaptıkları görülürken, bireylerin gelecekte iyi bir meslek edinmek istedikleri için okul derslerinin oyundan daha önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmekle beraber bireyler ödevlerini yapmadıklarında üzüldükleri, öğreticilerinden çekindikleri, küçük düşme korkusu yaşadıkları, başarısız olacaklarına dair endişelendikleri ve kendilerini sorumlu hissettikleri belirlenmiştir.

Yapılan diğ er bir çalışmada (Hakkari, 2020), meslek yüksek okulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin

sorumluluk düzeylerinin cinsiyete, sınıf seviyelerine ve ikamet yerlerine göre farklı olmadığı görülürken; öğrencilerin bulundukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özbulat (2020, s. 51) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi, not ortalaması ve düzey kümelerine göre değerlendirmesi sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden ve beşinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerden daha fazla öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonlarının olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada düzey küme sistemi yapılan okullarda not ortalaması yüksek olan öğrencilerle düzey küme sistemi yapılmayan okullarda not ortalaması yüksek olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamışken, aynı sistemin uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda not ortalaması düşük olan öğrenciler karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenmeye yönelik sorumlulukla okul bağlamındaki motivasyon arasında anlamlı olacak şekilde pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Pansiyonda kalan ortaöğretim öğrencileri ile aileleriyle yaşayan öğrencilerin akademik bağlamda sorumluluk üstlenmelerinin incelendiği bir çalışmada (Demirelli, 2022), ailesiyle yaşamlarını sürdüren öğrencilerin pansiyon ve yurtlarda yaşayan öğrencilerden daha fazla sorumluluk üstlendikleri belirlenmiştir. Bunu yanında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden, Anadolu liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin diğer lise türlerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerden sorumluluk üstlenme seviyelerinin daha yüksek olduğu, Fen liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin ise diğer lise türlerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerden sorumluluk üstlenme seviyelerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada (Yeşil, 2013), öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdikleri ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dıştan denetimli öğrenme sorumluluğu yüksek seviyede olduğu belirlenirken; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, alt sınıflarda bulunan öğrencilerin üst sınıflarda bulunan öğrencilere göre, dersane ya da kurslara gitmeyen öğrencilerin giden öğrencilere göre ve genel liselerde eğitimlerine devam eden öğrencilerin Anadolu liselerinde eğitimlerine devam

eden öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Kuloğlu (2022) ise yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını belirlemeyi ele almıştır. İlgili çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yüksek düzeylerde olduğu belirlenirken bu düzeyin öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Ebeveyn öğrenim durumuna göre ise anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aynı zamanda öğrenciler iyi bir meslekle beraber kendilerine iyi bir gelecek oluşturmaları için öğrenmenin önemli olduğunu; evlerinde kendileri için bir odanın bulunmaması ve bulunduğu ortamın gürültülü ve sesli olmasının ders çalışma bağlamında motivasyonlarını azalttığı; başarılı oldukları ve öğretmenlerinin kendilerini motive ettikleri zaman motivasyonlarının artıp öğrenmek için daha istekli oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Ders çalışmadıkları zamanda ise tedirgin oldukları belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrenme sorumluluklarının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okula bağlılık seviyelerinin cinsiyet, öğrencilerin sınıf düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumlarına göre incelendiği bir çalışmada (Arıyürek, 2023), kadın öğrencilerin okula bağlılık düzeyi ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında da yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn öğrenim durumu bağlamında bakıldığında ortaokul mezunu velisi olan öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bağlılık düzeyi; lise, lisans ve lisansüstü mezun velisi olan öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bağlılık düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Okul türü açısından bakıldığında ise devlet okulunda eğitimlerine devam eden öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin özel okulda eğitim gören öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluğu ile okul bağlılığı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ünalın (2023) ise ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin öğrenme aşamasında yardım isteme eğilimlerini, sınıf iklimlerini ve öğrenme sorumluluk algılarını cinsiyet, öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesi ve

ebeveyn öğrenim durumu değişkenlerine göre incelemiştir. İncelen veriler sonucunda sınıf düzeyi bağlamında beşinci sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının yüksek olduğu görülürken, kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile yardım isteme yönelimleri ve sınıf iklimiyle ilgili algıları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler görülmüştür. Yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyete ve sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilirken, ebeveyn öğrenimine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile yapılmış olan bir çalışmada (Yakar, 2017), öğrencilerin fen bilimleri dersindeki öğrenme görevleri vasıtasıyla fen dersini öğrenme motivasyonlarının, öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ve fen dersindeki başarılarının potansiyel gelişim alanı içerisinde gelişmesi incelenmiştir. Araştırma verilerine göre potansiyel gelişim alanı dahilinde yapılan öğrenme görevlerinin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını, fen bilimleri dersindeki başarıları ve fen dersini öğrenme motivasyonlarını pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Yapılan diğer bir çalışmada (Kolan, 2020), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile problemlili internet kullanımları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dıştan denetimli öğrenme sorumluluk düzeylerinin kendinden yönetimli öğrenme sorumluluk düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olduğu görülürken; öğrenme sorumluluk düzeylerinin cinsiyete, internette bir günde ne kadar vakit geçirdiklerine, interneti ne için kullandıklarına ve algılanan ders başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile sınıf düzeyleri, gittikleri okul türleri ve ebeveyn öğrenim durumları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin problemlili internet kullanımları ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasındaki ilişkiye en büyük etkiyi bir günde kullanılan internet süresi göstermiştir. Öğrencilerin problemlili internet kullanım sürelerinin arttıkça öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin azaldığı, ilgili sürenin azaldıkça öğrenme sorumluluğunun da yükseldiği görülmüştür.

Hekimoğlu (2021) spor lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ve internete olan bağımlılıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn öğrenim durumları, internette geçirdikleri zaman kontrolü, kullanılan sosyal medya türleri, internette ne kadar zaman geçirdikleri ve interneti ne için kullandıkları durumlarına göre incelemiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin internete olan bağımlılıklarının düşük düzeyde, kendinden yönetimli öğrenme sorumluluğunun orta düzeyde ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının iyi seviyede olduğu belirlenirken; cinsiyet, sınıf düzeyleri ve ebeveyn öğrenim durumları bağlamında öğrencilerin internete olan bağımlılıklarında anlamlı bir fark olmadığı ancak internette geçirdikleri zaman kontrolü, kullanılan sosyal medya türleri internette ne kadar zaman geçirdikleri bağlamında anlamlı olarak fark görülmüştür. Sosyal medya türü olan Instagram uygulamasında dört saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin internete olan bağımlılıklarının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin internete olan bağımlılıklarının artmasıyla beraber öğrenme sorumluluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Ailenin akademik bağlamdaki tutumunun çeşitli değişkenler açısından ele alınarak öğrencilerin başarılı olmasında öğrenmeye yönelik sorumluluğun ne kadar aracı olduğunun incelendiği bir çalışmada (Er, 2021) ise, ailenin akademik hayata yönelik tutumlarının artmasıyla öğrencilerin daha fazla öğrenme sorumluluğu üstlendikleri belirlenmiştir.

1.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Allan (2006) ilk ve ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme terimini nasıl şekillendirdiklerini, öğrenme teriminin öğrenciler için ne anlama geldiğini, sorumluluk alma aşamasında öğrencilerin gösterdikleri davranış ve tutumlar ile bahsi geçen bu tutum ve davranışlarla öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemesi sonucunda tutumlar ve öğrenme sorumluluğu arasında tutarlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna karşı sıcak davranış ve tutumları olmasına rağmen öğrenme davranışını tam olarak yansıtamadıkları görülmekle beraber öğrencilerin öğrenme bağlamında sorumluluklarının olduğu ve öğrenme sorumluluğunun kadın öğrencilerde daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde öğrenme aşamasında sorumluluk üstlenmelerinin ilgili ders başarısına etkisinin ele alındığı bir çalışmada (Hansson, 2012), öğrencilerin sorumluluk almaları ile bulundukları gruptan verim almaları arasında negatif bir ilişki belirlenmesiyle beraber ders öğretmenin sorumluluk üstlenerek öğrencilerin aktif katılacağı öğrenme ortamı ayarlamasının öğrencilerin matematik öğrenmelerine fayda sağlayıp başarının yükseldiği görülmüştür.

Yapılan diğer bir çalışmada (Cook-Sather & Luz, 2015), öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri için öğrencileri nasıl teşvik edebileceklerine ve öğrencilerin nasıl desteklenmeleri gerektiğine bakılmış ve öğrenci-öğretici işbirliğinden öğrencinin sınıfta yapılan faaliyetlere etkin katılımına kadar öğrenme aşamasında yapılan her şeyde öğrencilerin ilgi duymaları ve sorumluluk üstlenmeleri için destek sağlanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenme aşamasının değerlendirilmesinde öğrencinin sahip olması gereken rolü, üstlenmesi gereken sorumlulukları ve kendilerine olan algılarını yeniden keşfetmeleri için öğrenci ve öğreticinin birlikte hareket etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bacon (1993), altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrenme sorumluluklarına öğrenci perspektifinden bakmıştır. İncelemeler sonucunda öğrenciler için okulun öğrenme yeri olarak görülmediği, onları zora koşan ve başkalarının kontrolü ile faaliyet yaptıkları yer olarak görüldüğü belirlenirken; öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluğu hissettiklerini ifade etseler bile sorumluluk üstlenmeye mecbur oldukları için kendilerini sorumlu olarak gösterdikleri bulunmuştur.

Lau vd. (2018) ise ilköğretim kademesinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve öz-yeterliklerini cinsiyet ve sınıf düzeyleri bağlamında değişiklik gösterip göstermediklerini incelemiştir. İlgili araştırmaya göre beşinci sınıfta olan öğrencilerin öz-yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinin üçüncü sınıfta olan öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenirken; öğrencilerin cinsiyetine göre bir farklılık görülmemiştir.

Lise öğrencileri ile yapılmış olan bir çalışmada (Erb, 1996) öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinin sağlanmasına ve akademik bağlamdaki çıktılarının artmasına bakılmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin öğrenmeye

yönelik sorumluluklarının; içsel motivasyonlarının olmaması, bilime meraklı olmamaları, benlik saygılarının düşük olması ve aile ortamında görülen işlevsel bozukluklar sebebiyle eksik olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sınıf mevcutlarının fazla olmasının da bahsi geçen soruna etki edeceği düşünülmüştür. Öğrencilerde görülen bu eksikliğin giderilmesi amacıyla çoklu zeka uygulamaları ve işbirlikli öğrenmenin odağa alındığı eğitim programı ile dersler yürütülmüştür. Uygulama sonrasında ise akademik bağlamdaki çıktıların arttığı, uygunsuz davranışların azaldığı ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinde artış olduğu görülmüştür.

Carpenter ve Pease (2013), test yoluyla değerlendirme yapmanın öğrencileri pasif bir hale getirdiğini ve bu yol ile yapılan eğitimin öğrenmeyi sağlamayıp eğitimcileri tüketmekte olduğunu vurgulamakla beraber öğrencilerin hayatları boyunca kendileri için gerekli olan becerileri kazanmak için kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiğini belirtmektedirler. İlgili araştırmada kullanılan öğretim programlarının öğrencilerin öğrenmelerini sağlamadığı ve sorumluluk üstlenmeleri için programdaki becerilerin daha iyi hale getirilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Bunun yanında araştırmacılar, öğrencilerin daha fazla öğrenme sorumluluğu üstlenebilmeleri için öz-düzenleme, işbirliği yapma ve akademik bağlamda zihin yapısı becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

1.2. Yansıtıcı Düşünme

Latince kökünden gelen yansıtma kavramı geriye dönme anlamı taşır. Daha geniş bir ifade ile bireyin bir konu hakkında açıklama yaparken süreci irdeleyip kendine ait düşünce ve tutumlarını ortaya koyarak geri bildirim vermesi ve çevresine aktarması yansıtma olarak düşünülebilir. Yansıtma kavramı ilk olarak Platon'un bir diyalog eserinde kullanılmıştır (Kılınç, 2010). Vilhelm von Humboldt hem öğrenmenin hem de nasıl öğrenildiğinin farkına varılması gerektiğini belirterek “yansıtıcı öğrenme” kavramını ilk kez kullanırken; “yansıtıcı düşünme” kavramı ise ilk olarak, John Dewey'in ortaya attığı yansıtma kavramıyla ortaya çıkmış olup temellerini yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımından almıştır (Fichtner, 2005). Diğer bir ifade ile John Dewey'e göre yansıtma bir düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte yansıtma kavramını eğitim ve öğretim alanında ilk olarak Dewey kullanmıştır (Fichtner,

2005) ve sonraki dönemlerde birey merkezli eğitimlerde bir düşünme becerisi olarak kazandırılması hedeflenen yansıtıcı düşünme olarak eğitim programlarında yerini almıştır. Yansıtıcı düşünme kavramının farklı bakış açıları ve disiplinlere bağlı olması sebebiyle bu kavram ile ilgili literatürde farklı tanımlar mevcuttur. Dewey'e (1933) göre eğitsel bir amaç olarak bakılması gereken, şüpheye ve bu şüpheleri araştırmaya dayalı olan yansıtıcı düşünme, varsayım şeklinde olan bilgilerin ya da herhangi bir inancın detaylı olarak incelenmesiyle ulaşılan sonuçtur.

Yansıtıcı düşünme ifadesini ilk kullanan kişilerden biri olan Schön'e (1987) göre yansıtıcı düşünme, bireyin karşılaştığı durum karşısında yaptıklarını sorgulayarak elindeki işi tekrar gözden geçirip, son durumda tüm bilgilerini düzenlediği bir süreçtir. Diğer bir tanıma göre yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme, öğretme yöntemi veya öğrenme düzeyi ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlarının ortaya çıkarak problemleri çözme sürecidir (Ünver, 2003; Wilson & Jan, 1993). McVittie (2012) yansıtıcı düşünmeyi bireylerin olaylara bakış açısını, deneyimlerini ve kabiliyetlerini doğru bir anlayış edinmek amacıyla dürüst olarak sorgulamak olarak tanımlarken; Moon'a (2004) göre yansıtıcı düşünme, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmek veya bir sonuca varabilmek için kullandıkları bir düşünme şeklidir. Başka bir tanımda ise yansıtıcı düşünme, düşünme sürecinin farkında olup bilinçli ve mantığa uygun kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını gözden geçirme süreci olarak görülmektedir (Taggart & Wilson, 2005, s. 1). McCollum (2002) bireyin öğrenme ortamında neler olduğunun farkında olup bunun üzerine düşünerek bazı değişikliklere gitmesini yansıtıcı düşünme olarak ifade ederken; Yazçayır (2016) ise bireyin deneyimlerinden yola çıkarak problemleri çözdiği ve bulduğu bu çözümlere alternatif çözümler bulduğu bir süreçtir. Bu çalışmada bahsi geçen tanımlar ve literatürde ifade edilen diğer tanımlar değerlendirildiğinde yansıtıcı düşünme kavramını en kapsamlı olarak bireyin geçmiş, şuan ve gelecek yaşantılarını ayrıntılı bir şekilde düşünerek kendi öğrenme-öğretme-düşünme sürecini kontrol edip yeniden organize etmesi ve bu süreci sorgulayıp değerlendirmesi, bu değerlendirme sonucunda beliren sorunları çözmek için neler yapılabileceğini düşünmesi olarak görmek mümkündür (Ersozlu & Kazu, 2011, s. 8).

Yansıtıcı düşünme, amaçlı ve sistemli olması ile düşünmeden ayrılır. Bireyin aklına gelen her şey düşüncedir ancak yansıtma olması için düşüncenin eğitsel bir boyutunun olması gerekmektedir (Altuntaş, 2019). Öğrenme ortamları için yansıtıcı

düşünme, temel bir düşünme yaklaşımıdır ve sorunların çözümüne farklı açılardan bakmak için bireyi düşünmeye isteklendirir (Ekiz, 2006). Doğanay'a (2007) göre içinde bulunduğumuz bilgi çağında bir çok eğitimciye göre öğrenilecek konunun ezberlenmesinden ziyade konunun anlamlandırılması ve etkin bir şekilde kullanılması gereken düşünme becerilerinin eğitimin odağında olması gerekmektedir. Semerci (1999) benzer şekilde bireylerin sorunları çözmeleri ve düşünerek harekete geçme becerilerini ilerletmeleri için gerekli olan bilgi ve tutumların eğitimle kazandırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Olayları olduğu gibi kabul etmeyip sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve bireyleri kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecek şekilde yetiştirmek eğitimin temel amacı olmuştur (Bilgiç, 2017). Bu doğrultuda, yansıtıcı düşünmenin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarında öne çıktığı ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının gün geçtikçe daha fazla önem kazandığı görülmektedir (Erdoğan, 2019; Güneş, 2015).

Duban ve Yelken (2010) bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmenin gerekli olduğunu belirtirken aynı zamanda bireylerin gündelik yaşamlarında veya akademik hayatlarında başarılı olma, edindikleri bilgileri kullanma ve doğru düşünme becerilerini kazanmaları için faydalı olacağını ileri sürmektedirler. Bu nedenle bireylere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmak ve devamında hem öğrenme süreçlerinde hem de gündelik hayatlarında edindikleri yansıtıcı düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanarak olumsuz davranışlarını düzeltmeleri, kendi düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edecekleri fırsatların sağlanması gerekmektedir.

1.2.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Temel Görüşler

Yansıtıcı düşünme becerisinin temelini oluşturan bazı isimler ön plana çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi felsefi ve teorik açıdan Dewey, uygulama açısından Schön ve problem açısından değerlendiren Taggart ve Wilson'dur.

1.2.1.1. John Dewey'in Görüşü

John Dewey, temellerini pragmatik felsefeden alan ilerlemecilik akımının öncülerinden biridir. Dewey'in "How We Think" (Nasıl Düşünürüz) adlı eserinde ilk kez kullanılan yansıtıcı düşünme ve öğretme kavramı ile ilgili görüşleri şu şekildedir: "Her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz. Zaman değişiyor, insanlar değişiyor, her şey değişiyor... ve siz yansıtıcı bir öğretmen değilseniz, onlarla birlikte değişemezsiniz. Ve

değişmiyorsanız etkili olamayacaksınız. Bu değişikliklere hazır ve uymaya istekli olmak zorundasınız.” (Dewey, 1933, s. 11). Bu ifadelerden yola çıkarak Dewey yansıtmanın özünü irdeleyerek nasıl meydana geldiğine odaklanmaktadır. Yansıtıcı düşünme herhangi bir bilgi ya da inanışı, onları kanıtlatan veriler ve ortaya çıkacak sonuçlar çerçevesinde sürekli, özenli ve etkin bir biçimde inceleme sürecidir (Dewey, 1933).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünme kavramını dört boyut olarak incelemektedir:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı ilişkiler vardır. Bir görüş kendinden önceki görüşe dayanarak şekillenir ve kendisinden sonra ortaya çıkan görüşün uygun olup olmadığına karar verir.
- Yansıtıcı düşünmede olaylar ve olgular ile ilgili inanç ve duygular ele alınır. Bahsi geçen düşünme şekli duyguları olumlu hale getirmeyi ve geliştirmeyi hedefler.
- Yansıtıcı düşünme inanç kavramını esas alan temellere dayanır. Düşünülen veya algılanan durumlar mantık açısından incelenir ve bu mantık çerçevesine uygun olup olmama durumuna göre ya kabul edilir ya da reddedilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın temeline, doğasına ve şartlarına yönelik bilinçli bir araştırma yapmaya yönelir. Herhangi bir inanışın başka inanışlar ve davranışlar üzerinde önemli etkileri olabilir. Böyle bir durumda birey inancının temellerini, nedenlerini ve bu inancın mantıklı sonuçlarını düşünmeye yönlendirilir. Bu, yansıtıcı düşünmeye karşılık gelmektedir.

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme sürecinde; düşünmenin oluşturduğu bir şüphe, karmaşıklık ve duraksama durumları ile bu kuşkuyu açığa çıkarmaya, bu karmaşıklığı çözmeye yönelik bir sorgulama ve araştırma olmak üzere iki temel nokta vardır. Diğer bir ifade ile yansıtıcı düşünen bireyler hem kararlı ve aktiftirler hem de uygulama ve varsayımlarını sorgularlar. Ayrıca yansıtıcı düşünen bireylerin açık fikirli olma, istekli olma ve sorumluluk özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Dewey, 1933):

Açık Fikirli Olma: Birey bir sorunla karşılaştığında soruna özgün ve farklı bakış açılarından bakabilir. Bireyin açık fikirli olması; başkalarını dinlemesi, kendi düşüncesinden farklı olan fikir ve inançları göz ardı etmemesi, ön yargılı olmaması ve kendi fikir ve inançlarının da hatalı olabileceğini kabul etmesi demektir.

İstekli Olma: Birey karşılaştığı sorunu çözmeye tamamen hazırdır. Farklı düşünceleri kendi deneyimiyle birleştirir. Çözüme ulaşma sürecinde oldukça kararludur.

Sorumluluk: Birey kendi yaptıklarının sonucunu üstlenir. Bireyin sorumluluk alması, öğrendiklerinin ne anlama geldiğini neden öğrendiğini bilmesi için önemlidir. Bu sayede birey kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olur.

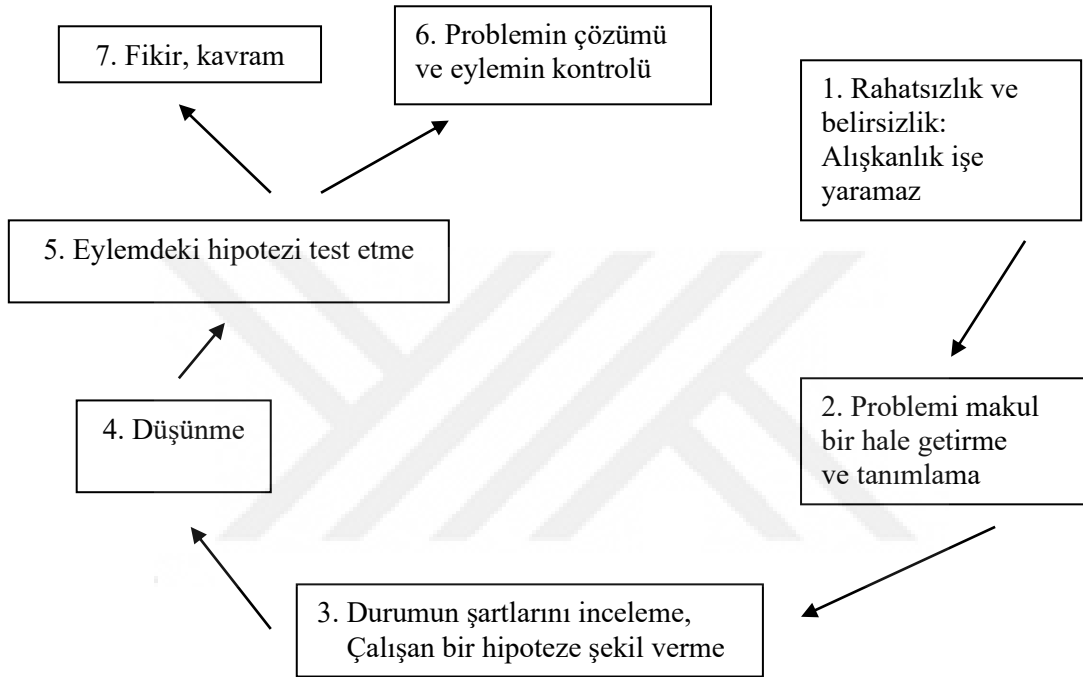
Dewey'e (1933) göre insanın aklına gelen her şey düşünce olarak ifade edilirken bu düşüncede eğitsel bir yön mevcut ise yansıtıcı düşünce olarak ifade edilebilir. Bir düşünceyi yansıtıcı düşünce sınıfına alabilmek için o düşünceyi meydana getiren bir sorun, şüphe veya karışıklık olması gerekmektedir. Sonrasında bu sorunun üstesinden gelmek için gereken bilgi, araç ve gereçlere ulaşılması, elde olan mevcut fikirlerin gözden geçirilmesi ve sonuca ulaşmayı sağlayacak unsurların ortaya çıkarılması gerekir. Hiçbir şeyin aynı kalmaması ve her şeyin sürekli değişip ilerlemesi sebebiyle yansıtıcı düşünme, sürekli gelişmeyi vurgulayan bir kavramdır (Dewey, 1933). Bu sebeple yansıtıcı düşünmenin özünde devamlı değişim ve gelişim içinde olmak vardır. Diğer bir açıdan bakıldığında yansıtıcı düşünme; geçmiş deneyimleri temel alarak bugün yaşananlara anlam kazandırmak ve ilerde gerçekleşecek deneyimlere yol göstermesini sağlamakla birlikte kanıt ve gözlemlere de dayanarak da oluşturulabilir (Dewey, 1933). Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin beş aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir:

- **Problem Aşaması:** Ortaya çıkan bir zorluk, sorun veya karmaşıklık önce fark edilir ve sonrasında ifade edilir.
- **Öneriler Aşaması:** Soruna çözüm bulmak için zihinde fikir ve olasılıklar belirlenir. Öneriler arttıkça karar verilmesi için düşünme ihtiyacı artar. Bu sebeple öneriler ilerde gerçekleşecek olan sorgulama süreci için birer enerji kaynağı olarak görülürler.
- **Hipotez Aşaması:** Olası çözüm yollarının nasıl kullanılacağı açıklanır ve çözüm için gerekli olan bilgiler toplanır. Bir hipotez üzerine çalışmak, daha fazla gözlemlemeyi ve elde edilen bilgiler üzerine düşünmeyi gerektirir. Bu

sayede sorun daha açık bir hale getirilir, öneriler test edilebilen ve ölçülebilen bir biçime dönüştürülür.

- **Akıl Yürütme Aşaması:** Önceden edinilen bilgi, deneyim ve öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğu keşfedilir, aralarındaki bağlantılar kurulur ve önerilen çözüm yolları düzenlenir.
- **Test Etme Aşaması:** Çözümlerin geçerli olup olmadığını belirlemek için hipotezin test edilip sonucun kabul veya reddedilmesidir.

Şekil 1.2: Dewey Yansıtıcı Düşünme Modeli



Kaynak: Miettinen (2000)

Şekil 1.2'de Dewey (1933) tarafından oluşturulan yansıtıcı düşünme modeli gösterilmiştir. Bu model bağlamında Dewey'e göre yansıtıcı düşünme; alışkanlıkların işe yaramayıp belirsizlik ve güçlüklerin tanınması, ardından bunların bir sorun olarak değerlendirilmesi, bu soruna uygun hipotezlerin oluşturulması, oluşturulan bu hipotezler üzerinde düşünülmesi ve bu hipotezlerin test edilmesi sonucunda bir kavram ya da fikir ortaya çıkması veya sorunun çözümü için yapılan eylemlerin tekrar kontrol edilip sorun çözme stratejilerinin değerlendirilmesi şeklinde oluşan bir döngü olarak açıklanabilir. Bu sebeple yansıtıcı düşünme oldukça kapsamlı bir düşünme becerisi olarak ifade edilebilir.

Dewey'e (1933) göre her gün yapılan rutin eylemler ve yansıtıcı eylemler arasında bir ayrım vardır. Otorite, dürtü ve gelenek etkisi ile rutin eylemler şekillenir. Bununla birlikte her okulda kabul edilip uygulanan ortak kurallar bulunmaktadır. Karşı karşıya kalınan sorunlar ve mevcut hedefler bu kuralların çok dışında kalmadığı sürece yaşanan durum normal karşılanır. Kabul edilip benimsenen prensipler ise farklı bakış açıları aramaya ve farklı çözümlere yönelmeyi engeller. Yansıtıcı düşünmeyen öğretmenler, sorunu tanımlar ve çözerken yalnızca okulda kabul edilen bu ortak prensipleri sorgulamadan olduğu gibi kabul ederler ve sorunun çözümü için farklı seçenekleri değerlendirmezler. Başka bir açıdan bakıldığında Dewey (1933) mevcut gerçekleri sorgulamadan direkt kabul etmeyi körlük, durmadan her şeyi sorgulamayı ise kibirlilik olarak kabul etmektedir.

Sınıf ortamının daha önceden öngörülemeyen kaotik bir yapıda oluşu ve aynı zamanda öğretmenin günlük çok sayıda anlık karar alma mecburiyetinde olduğunu düşünen bazı düşünürler, yansıtmanın böyle bir sınıf ortamında ortaya çıkamayacağı hususunda Dewey'i eleştirmişlerdir. Zeichner ve Liston (2013) ise rutin ile yansıtma ve eylem ile düşünce arasında bir denge kurulması gerektiğini ifade ederek Dewey'in görüşlerini desteklemişlerdir.

1.2.1.2. Donald A. Schön'ün Görüşü

Donald Schön, Dewey'in yansıtıcı düşünme ile ilgili felsefesini “The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action” (Yansıtıcı Uygulayıcı: Profesyoneller Eylem Sırasında Nasıl Düşünür) ve “Educating The Reflective Practitioner: Toward A New Design for Teaching and Learning in The Professions” (Yansıtıcı Uygulayıcı Eğitimi: Mesleklerde Öğretim ve Öğrenim İçin Yeni Bir Tasarıma Doğru) isimli eserlerinde desteklemiş ve aynı zamanda daha detaylı ele alarak geliştirmiştir. Diğer bir ifade ile Schön (1992), Dewey'in yansıtma kavramını esas alarak düşüncenin eylemle birlikte anlam kazandığını ve davranışlarla meydana geldiğini ifade etmektedir.

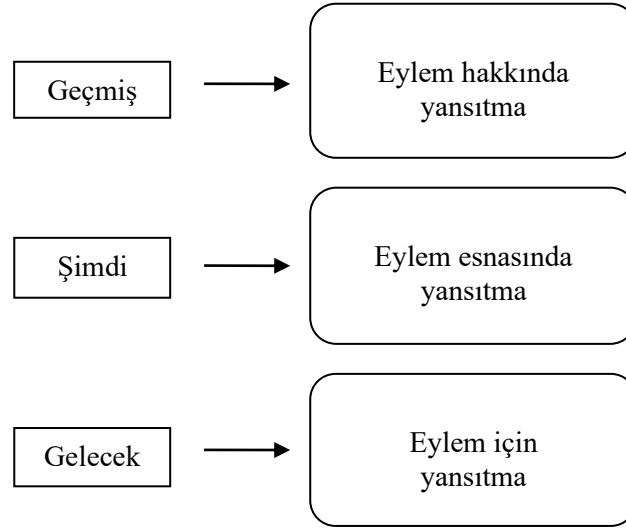
Schön (1992), eğitimcilerin zaman zaman uğraşmak zorunda oldukları dengesizlik, değer çatışmaları, belirsizlik ve benzer olmama durumlarında cevap verdikleri sanatın merkezinde yer alan uygulamalı yansıtma sürecinin bütünü olan profesyonel sanatsallığı yansıtma olarak ifade etmektedir. Profesyonel sanatsallık, uygulama yaparken ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarda uygulayıcının ortaya

koyduğu yetkinlik olarak belirtilebilir. Schön'e (1992) göre uygulayıcıların karşılaştıkları durumlar benzer gibi gözükseler de her biri birbirinden farklıdır. Bu problemlerin çözümü için mevcut olan mesleki bilgilere gerek yoktur; uygulayıcıların problem çözme sanatına sahip olması ve yansıtıcı düşünmesi gereklidir. Yetkin bir yansıtıcı uygulayıcı, teknik uzmanlığını kişisel kavrayış ve sanatkarlıkla ilerletmelidir.

Schön'ün başlama noktası sabit bir durumun artık olmaması diğer bir ifade ile kaybedilmesidir. Toplum ve toplum içinde var olan örgütlerin sürekli bir değişim içinde olduğunu ve bahsi geçen bu değişimleri anlamayı, bu değişimlere yön vermeyi, etkide bulunmayı ve bu değişimleri yönetmeyi öğrenmenin önemli olduğunu altını çizmektedir. Schön (1992), bu değişimleri hem bireysel olarak kendimizde hem de örgütlerimizde içselleştirmeyi, diğer bir deyişle bu konuda uzmanlaşmak gerektiğini belirtmektedir. Schön'e (1992) göre örgütler; hem değişen koşulların gereklerine uyarlanmalı hem de bu örgütler öğrenebilen sistemler haline getirilmeli ve geliştirilebilmelidir.

Schön (1992) bireyin kafasını karıştıran, beklemediği ve bireyi şaşırtan, rahatsız eden bir durumu anlamak için uğraşırken; örtük halde bulunan anlayışları ve örtükken açığa çıkardığı anlayışları sorgulayıp eleştirdiğini, yeniden yapılandırıldığını ve bunları sonradan eylemlerinde kullanacağı biçimde yansıttığını ifade etmektedir. Schön'e (1992) göre yansıtıcı düşünme, gerçekte uygulamacıların ne yaptıklarını incelemeyi içeren bir yaklaşıma sahiptir. Etkili bir yansıtma, eylemi sorgulamalı ve “Uygulamam faydalı oldu mu? Neden faydalı oldu? Neden faydalı olmadı? Farklı neler yapılabilir?” gibi sorularla uygulanan eylem veya düşünce değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda uygulama hakkında yeniden düşünmeyi ve uygulamaya şekil vermeyi içerir (Schön, 1992). Bireyler bir konuda ister uzman olsun ister olmasın, geçmişteki yaşantılarına, şu an gerçekleşmekte olan yaşantılarına ve gelecek yaşantılarına yönelik yeni bir bakış açısı üretebilirler. Diğer bir ifade ile Schön (1992), yansıtmayı “eylem hakkında yansıtma”, “eylem esnasında yansıtma” ve “eylem için yansıtma” olarak üç bölümde inceler. Bu çerçevede yansıtmanın geçmiş, şu an ve gelecek arasında bir bağ görevi gördüğü söylenebilir.

Şekil 1.3: Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı



Kaynak: Tican (2013)

Şekil 1.3'te Schön'e göre yansıtıcı düşünmenin gerçekleşme zamanı gösterilmiştir. Bahsi geçen kavramların açıklamaları aşağıda verilmiştir (Schön, 1992):

Eylem Hakkında Yansıtma (reflection-on-action): Eylem uygulamasından hemen sonra meydana gelmektedir. Daha sonraki eylemlerin planlanabilmesi için daha önce gerçekleşmiş olan olaylar düşünülür, analizleri yapılır ve sürece sistemli olarak yansır. Geçmiş deneyimleri etkin bir şekilde hatırlamayı ve düşünmeyi gerektirir.

Eylem Esnasında Yansıtma (reflection-in-action): Eylemin gerçekleşmesi sırasında eylem hakkındaki bilgilerin varsayım yoluyla sorgulanmasıdır. Eylemin gerçekleştiği esnada eleştirel düşünebilme, analiz yapabilme ve akıl yürütme becerilerinin olması gerekmektedir.

Eylem İçin Yansıtma (reflection-for-action): Yansıtıcı uygulayıcıların, eylem hakkında ve eylem esnasında yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan bilgilerin, tecrübelerin gelecekteki düşünce ve uygulamaları şekillendirmesidir. Bu sebeple eylem için yansıtma, geçmiş ve gelecek uygulamalarda üstbilişsel farkındalığa dönük bir düşünme becerisi olarak kabul edilir.

Donald A. Schön'e Eleştiriler

Day (1993), öğretmenlerin mantıksal çıkarımlar ve diyalog açısından öğrenme boyutunda eksik kaldığını düşünmektedir. Day'e (1993) göre Schön öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin bir arada bulunarak deneyimlerini yansıtmaya döndürmeleri üzerinde durmamıştır. Ayrıca Day (1993), Schön'ün yansıtıcı düşünmeyi sadece bir kişi ve o kişinin içinde yer aldığı durumla sınırlı olarak tek kişilik bir süreç şeklinde ele aldığını fakat deneyimler ve görüşler bir arada tartışıldığı takdirde daha fazla seçenek değerlendirilerek daha doğru sonuçlara varılabileceğini vurgular.

Schön ayrıca öğretim esnasındaki uygulamalarda yalnızca öğretmenlerin yer aldığı, sosyal değişkenleri önemsemediği için eleştirmenler tarafından eleştirilmektedir. Halbuki eleştirmenler açısından bakıldığında yansıtma yalnızca öğretmene has öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla yaptığı bir uygulama değildir, bununla birlikte öğrenci, okulun atmosferi ve çevre şartları gibi dış değişkenleri de dikkate alarak bu değişkenleri de geliştirmeyi hedefleyen bir uygulama olmalıdır (Zeichner & Liston, 2013, s. 95).

Eraut'a (1995) ise Schön'ün kuramında bulunan eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action) ve eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) arasındaki farkın belirgin olmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Eraut (1995) eylem esnasında yansıtmanın (reflection-in-action) kısa sürede bilinçli olarak uygulanmasının imkansız olduğunu belirtmektedir.

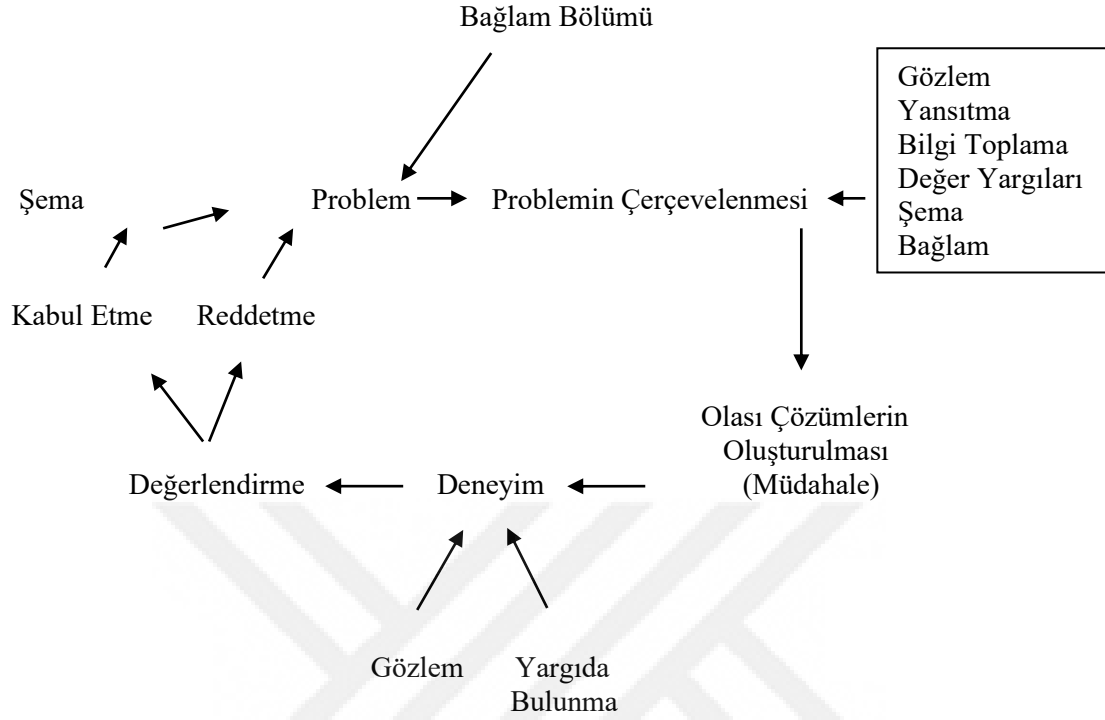
Day (1993), eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action) ve eylem esnasında yansıtmanın (reflection-in-action) önemli olduğunu kabul etmektedir. Ancak bununla birlikte yansıtıcı düşünmenin sadece eleştirel diyalog ve sosyal ortamı geniş boyutta idrak etmekle meydana gelebileceğini iddia etmektedir. Yapılan uygulamaların belirtilen bu seviyelerde ilerletilmediği sürece yansıtıcı düşünme eylemleri kişisel düzeyde olacaktır. Bu sebeple Day (1993), yalnızca kendi örgüt ve kurumlarımız içinde iletişim kurulmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda diğer kurum ve örgütlerle de iletişim kurmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

1.2.1.3. Germaine L. Taggart ve Alfred P. Wilson'un Görüşü

Taggart ve Wilson'a (2005) göre yansıtıcı düşünmenin temelinde problem vardır. Yansıtıcı düşünülebilmesi için ilk olarak bir problem olmalıdır ve sonrasında bu

problem sınırını yeniden çizmek için probleme üçüncü bir kişinin gözünden bakabilmek amacıyla geri çekilmek gerekmektedir.

Şekil 1.4: Taggart ve Wilson Yansıtıcı Düşünme Modeli



Kaynak: Taggart & Wilson (2005)

Şekil 1.4'te Taggart ve Wilson Yansıtıcı Düşünme Modeli verilmiştir. Taggart ve Wilson (2005) yansıtıcı düşünmeyi, eğitsel konular üzerine yerinde kararlar alma ve bu kararların etkili olup olmadığını değerlendirme süreci olarak ifade etmektedir. Bu süreç beş adımda gerçekleşmektedir (Taggart & Wilson, 2005, s. 8):

- Problem tespit edilir.
- Problemin farklı bir bakış açısından görmek için gözlem, yansıtma, bilgi toplama, etik kurallar, şema ve bağlamdan yararlanılır.
- Problemin anlaşılması ve olası çözümlerin oluşturulması için önceki mevcut durumlarla ilişki kurulur.
- Bulunan çözümler deneyim ve gözlemle test edilir.
- Ulaşılan sonuçlar ve süreç değerlendirilir.

Belirtilen bu beş aşamanın son adımı olan değerlendirme aşamasında çözüm ya kabul edilir ya da reddedilir. Çözüm başarılı olduğunda geçirilen süreç ve yapılan uygulamalar, ileride karşılaşılabilecek benzer ya da aynı özellikteki problemlerde kullanılmak için saklanabilir ya da rutin hale getirilip uygulanabilir. Çözüm başarısız olduğunda ise en başa dönülerek probleme yeniden şekil verilir, süreç tekrarlanır ve yeni bir değerlendirme yapılır (Taggart & Wilson, 2005, s. 8).

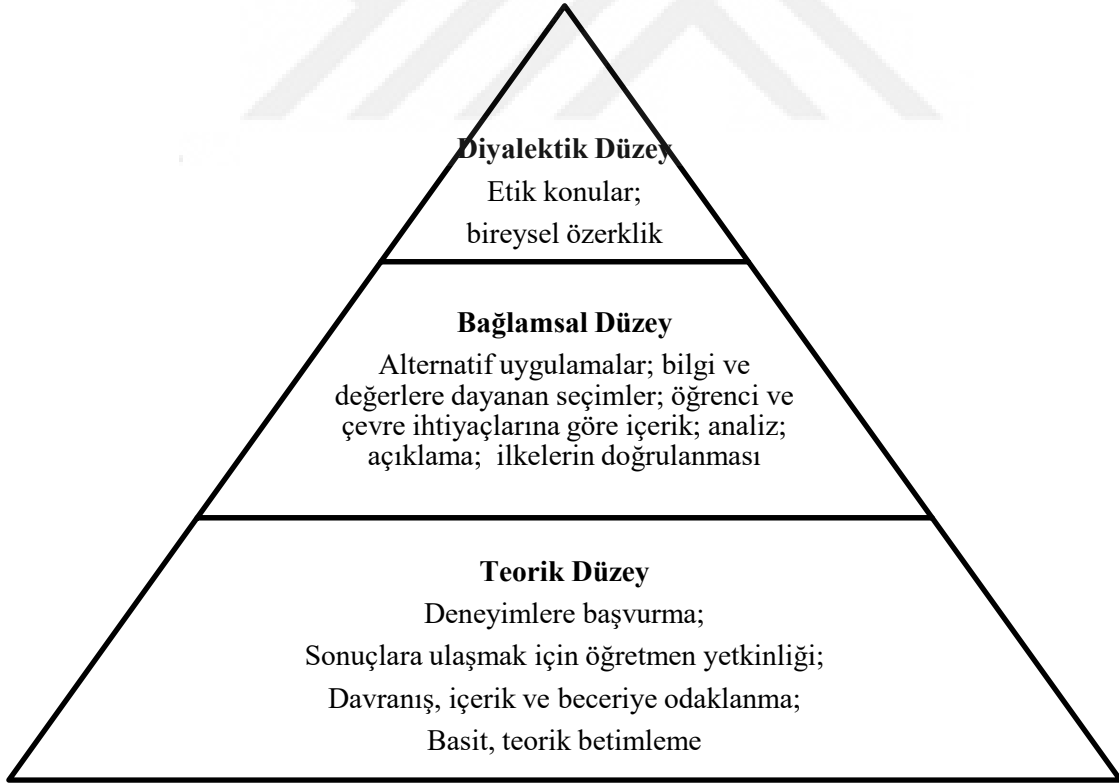
1.2.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Yansıtıcı düşünme düzeylerini Taggart ve Wilson (2005); teknik (teorik), bağlamsal ve diyalektik (eleştirel) olarak belirtirken, Moon (2004) ise tanımlayıcı, sınırlı, yansıtma ve eleştirel olarak ifade etmektedir.

1.2.2.1. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Taggart ve Wilson (2005) yansıtıcı düşünme düzeylerini teknik (teorik) düzeyde yansıtma, bağlamsal düzeyde yansıtma ve diyalektik (eleştirel) düzeyde yansıtma olarak üç kategoriye ayırmıştır. Şekil 1.5'te Yansıtıcı Düşünme Piramidi gösterilmiştir.

Şekil 1.5: Yansıtıcı Düşünme Piramidi



Kaynak: Taggart & Wilson (2005)

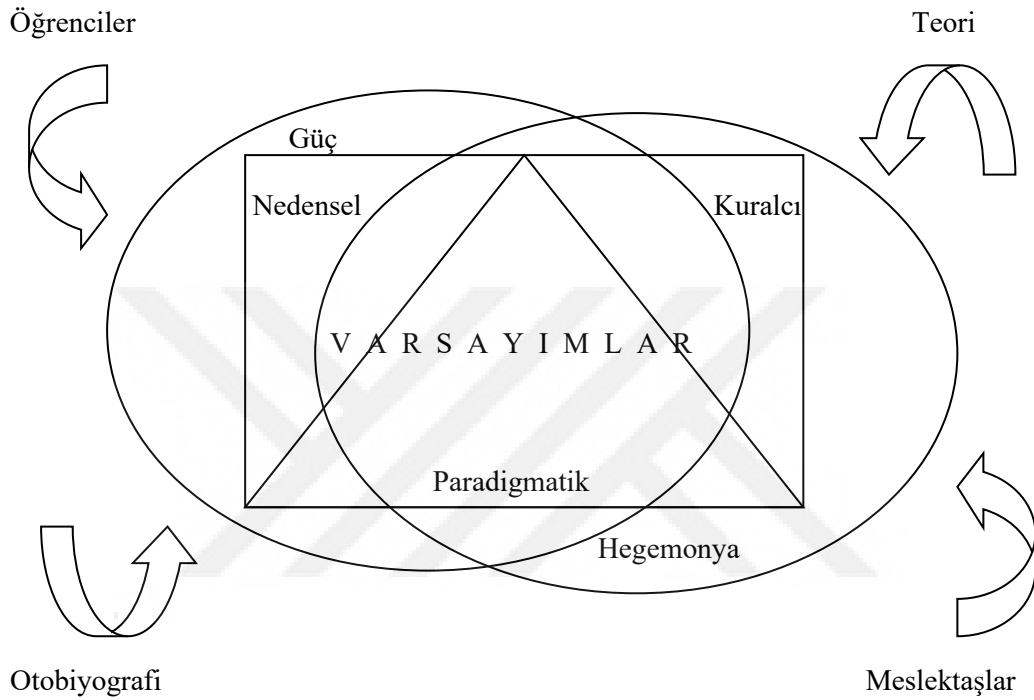
Teknik (Teorik) Düzeyde Yansıtma: Teknik düzeyde yansıtma sürecinde öğretmen, sınıf ve okul ortamını dikkate almadan eğitsel bilgilerin ve programdaki hedeflerin teknik olarak uygulanmasını ve bu aşamada seçili strateji ve tekniklerin kullanılmasını gerçekleştirir. Bu düzeyde belirlenen hedeflere ulaşmak ve metodolojik problemler için teoriler geliştirme üzerine odaklanılır (Taggart & Wilson, 2005, s. 2). Bu aşamada hedeflenen tekniklerin uygulanıp uygulanmadığı, metotların hedefe ulaşmak için uygun olup olmadığı, öğrencilerin söylenenleri yapıp yapmadıkları üzerinde durulur. Teknik düzeyde yansıtma, hedeflere ulaşmasını sağlayacak doğru ders içeriklerinin belirlenmesi ve uygulanması açısından öğretmene faydalı olmaktadır. Bu bağlamda birey ya da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri geçmiş yaşantılarından etkilenmektedir. Hedeflere ulaşılması için teknik bilginin olması önemli bir konudur (Taggart & Wilson, 2005, s. 4).

Bağlamsal Düzeyde Yansıtma: Bağlamsal düzeyde yansıtma, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve eğitim çıktıları değerlendirilir. Eğitim çıktıları ve sonuçları değerlendirilirken hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, hedeflerin uygun olup olmadığı incelenir. Bu düzeyde yansıtma, öğretmenlerin sınıf uygulamalarının kuramsal temellerini, ilgili kavram ve durumları anlayabilmelerini ve bu sınıf uygulamalarının öğrenci gelişimi bakımından uygunluğunu desteklemelerine yardımcı olur (Taggart & Wilson, 2005, s. 4). Bağlamsal düzeyde öğretmenlerin ya da bireylerin hem bireysel hem de çevresel etkileşimlere açık olması ve aynı zamanda bu etkileşimleri anlamaları beklenmektedir. Taggart ve Wilson'a (2005) göre teori ve pratiğin birbiriyle olan uyumunu bireysel yansıtma ile ifade etmek bu düzeyde gerçekleşir.

Diyalektik (Eleştirel) Düzeyde Yansıtma: Diyalektik düzeyde yansıtma, hem sosyal koşullar hem de bilginin değeri dikkate alınarak uygulamaların ahlaki ve adalet boyutları merkeze alınıp daha derin bir sorgulama yapılır. Bu düzeyde müfredat programına göre adalet, eşitlik ve serbest bırakma gibi terimler incelenir. Öğretmenler, öğretilen bilgi ve öğrenciye faydalı olan çevre koşullarını kişisel ön yargılarından uzak bir şekilde değerlendirirler. Diyalektik düzeyde seçimler savunulabilir ve bir durum açık fikirlilikle ele alınır, bununla birlikte uygulamaların eşitliği sağlayıp sağlamadığı, dersin güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken taraflarının neler olduğu, içeriğin öğrencilerin ilgilerini çekip çekmediği ve bu dersin başka nasıl öğretilbileceği üzerinde durulur (Van Manen, 1977, s. 207). Bu düzey, öğretmenlerin bilgi sistemleri ile teorileri

birbiriyle ilişkilendirerek duruma uygun analizler yapabilmelerine; temel varsayım, norm ve kuralları eleştirel biçimde incelemelerine; etik ve ahlaki boyutta öğretimi, eğitim ile ilgili planlamaları ve uygulamaları sorgulamalarını sağlar (Taggart & Wilson, 2005, s. 5). Bu sebeple diyalektik yansıtmanın sınıf ve okulda demokratik bir ortam, demokratik eylem ve değerlerin oluşmasında önemli bir etkisi vardır (Brookfield, 2017, s. 61).

Şekil 1.6: Eleştirel Yansıtma Süreci



Kaynak: Brookfield (2017)

Şekil 1.6'da Eleştirel Yansıtma Süreci gösterilmiştir. Brookfield'a (2017) göre eleştirel yansıtıcı olabilmek için hem bizlerin kim olduğunu hem de neler yaptığımızı objektif ve sade bir şekilde yansıtmak için merceklerle ihtiyacımız vardır. Nasıl öğrettiğimizi gösterebileceğimiz dört merceğimiz bulunmaktadır ve bizi varsayımlarımıza götüren bu dört mercek öğrenciler, teori, meslektaşlar ve otobiyografi olmak üzere Şekil 1.6' da dört ok ile gösterilmiştir. Bununla birlikte kendimize dışarıdan bakmanın olumsuz yanı da mevcuttur. Bahsi geçen olumsuz yan; bizlere ayna tuttuğunu düşündüğümüz insanların bizimle aynı varsayımları paylaşması ve böyle bir durumda onlarla kurduğumuz diyalogun, aynı ön yargı ve klişelerin devamlı onaylandığı herhangi bir şey üretmeyen bir döngü haline gelmesidir. İfade edilen bu durum düşüncelerini beğendiğimiz bir yazarı sürekli okumamıza benzemektedir; bizler de

fikirleriyle kendimize yakın hissettiğimiz, çok yakın olduğumuz ya da benimsediğimiz meslektaş ve arkadaşlara yöneliriz. Böyle bir durum olduğunda ise olaylara bakış açımız zenginleşmek yerine sınırlanabilir.

1.2.2.2. Moon'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Moon (2004) yansıtıcı düşünme düzeylerini tanımlayıcı düzeyde yansıtma, sınırlı düzeyde yansıtma, yansıtma düzeyi ve eleştirel düzeyde yansıtma olmak üzere dört bölümde incelemiştir.

Tanımlayıcı Düzeyde Yansıtma: Bu yansıtma düzeyinde bilginin ne anlama geldiğinden ziyade konuların sıralaması önemlidir. Ağırlıklı olarak tanım açıklamalarına yer verilmesi sebebiyle olaylar veya davranışlar olduğu gibi anlatılmaktadır ve herhangi bir yargılama bulunmamaktadır. Bu sebeple bu düzeyde yansıtma ya hiç olmamaktadır ya da çok az olmaktadır. Yansıtma yerine olay, olgu ve davranışlar hatırlanmakta ve olduğu gibi aktarılmaktadır (Moon, 2004, s. 85).

Sınırlı Düzeyde Yansıtma: Sınırlı düzeyde yansıtma çok önemli bir problem mevcutmuş gibi olaya odaklanılmaktadır fakat bu düzey, probleme çözümler bulma konusunda yetersiz kalmaktadır. Moon'a (2004) göre bu düzeyde çeşitli yansıtma ipuçları olmakla birlikte durum ve olayları yeteri kadar analiz etmemekte ve yansıtılmaktadır.

Yansıtma Düzeyi: Yansıtma düzeyinde hem tanım açıklamaları hem de yansıtıcı yorumlar bulunmaktadır. Bununla birlikte yeni öğrenilen bilgiler ile önceki bilgiler ilişkilendirilmekte olup aralarındaki neden-sonuç bağlantısı kurulmaya çalışılmaktadır. Bu düzeyde kendini sorgulama ve olayların kendi üzerindeki etkisinin analizleri olmakla beraber önceki davranış veya çözümlerin artı ve eksi yanları incelenerek davranışın devam etmesine ya da değiştirilmesine karar verilebilmektedir.

Eleştirel Düzeyde Yansıtma: Bu düzeyde, deneyim ve deneyimlerin birey davranışlarına etkisine yönelik değerlendirmeler bulunmaktadır. Aynı zamanda üst bilişsel bir tutum ve yoğun olarak yansıtma bulunmaktadır. Eleştirel düzeyde bulunan bir birey hem kendi hem de başkalarının davranışlarını inceleyerek yeni bir çıkarımda bulunmakta ve yeni bilgiler üretmektedirler (Moon, 2004, s. 85).

1.2.3. Yansıtıcı Düşünme Süreci

Yansıtıcı düşünme bilinçli bir şekilde öğrenilen, geliştirilen, ölçülen ve aynı zamanda değerlendirilebilen bir beceridir (Alp & Taşkın Şahin, 2008; Kızılkaya & Aşkar, 2009).

Tablo 1.1: Yansıtıcı Düşünme Süreci

Kişi	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Deneyim Deneyimin yorumlanma süreci Deneyim dışında oluşan sorun ya da problemin isimlendirilmesi Soruna muhtemel çözümlerin bulunması Muhtemel çözümlere hipotezler oluşturulması Belirlenen hipotezlerin test edilmesi
Schön (1987)	Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	Eylem içi yansıtmanın olması Problem durumunun olması Problem çerçevesinin belirlenmesi Deneme yapılması Sonuçların incelenmesi
Johnson vd. (1990)	İşbirliği	Soruların yeniden yapılandırılması Problemin özetlenmesi Öngörü ve genellemenin yapılması Değerlendirilip yeniden ele alınması
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Başlangıç fikirlerinin olması Yansıtma yaparak fikirleri anlamaya çalışmak Keşif yapılması ve anlamlandırılması İçgözlem Tam farkındalığın olması
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı Düşünme Modeli	Gözlem yapılması Yansıtmanın olması Verilerin toplanması Etik ilkelere dikkat edilmesi Karar verilmesi Stratejilerin ele alınması Eylemin gerçekleştirilmesi
Rodgers (2002)	Dewey Aşamalarının Düzenlenmesi	Deneyime hazır olunması Deneyimin tanımlanması Deneyimin analiz edilmesi Akıllı eylem ya da deneyim olması
Lee (2005)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Problemin olması Problemin tanımlanması ya da yeniden tanımlanması Muhtemel çözümlerin aranması Deneyimlenmesi Değerlendirmenin yapılması

Kaynak: Lee (2005)

John Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramından ilk defa bahsetmesinden günümüze kadar bu kavramın eğitsel alanda Tablo 1.1'deki gibi bir gelişim süreci olmuştur. Yansıtıcı düşünme sürecinin zaman içerisinde farklı araştırmacılar tarafından öne çıkarılan farklı yönleri sürece dahil edilmiştir. Eylemlerin birer örtük süreçler olmaları sebebiyle her bir eylem girdi-süreç-çıktı bağlamında incelenebilmektedir (Aşkar & Altun, 2009). Tablo 1.1 bu açıdan incelendiğinde yansıtıcı düşünmenin, problem çözme sürecinde var olan girdi-süreç-çıktı perspektifi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Problem çözme sürecinden farklı yanı girdilerin problem yerine kişinin kendi eylemlerinin olmasıdır.

Rodgers (2002), Dewey'in çalışmalarını temel alarak yansıtıcı düşünme sürecinin dört aşaması olduğunu ileri sürmüştür:

- **Deneyime Hazır Olunması:** Daha iyi bir eğitimin alınması için öğrenci ve öğretmenlerin hazır olma durumlarıdır.
- **Deneyimin Tanımlanması:** Bir deneyimin karmaşık ve farklı öğelerine mümkün olduğu kadar fazla bakış açısıyla bakılabilmesi, fark edilebilmesi ve ifade edilebilmesi için deneyimin farklılaştırılması ve isimlendirilmesidir.
- **Deneyimin Analiz Edilmesi:** Anlamalı hale getirmenin gerçekleştiği aşamadır.
- **Akıllı Eylem ya da Deneyim Olması:** İyi bir tanımlama ve analiz çalışmaları neticesinde edinilen iyi düşünülmüş teorilerin olduğu aşamadır.

Yansıtıcı düşünmeyi derinlik açısından değerlendiren Lee (2005), üç adımlı yansıtıcı düşünme süreci ortaya çıkarmıştır:

- **Hatırlama:** Bireyin tecrübelerini baz alarak mevcut durumu yorumlamasıdır.
- **Akla Uydurma:** Bireyin tecrübeleri arasında bağlantı kurmasını ve olan durumu mantığa uygun olarak yorumlanmasını öngörür.
- **Yansıtma:** Bireyin deneyimlerini iyi bir analize tabi tutarak deneyimlerinin değişimini ve gelişimini sağlar.

1.2.4. Yansıtıcı Düşünme Becerisine Sahip Birey Özellikleri

Yansıtıcı düşünme, bireyin olaylara geniş açılardan bakması, bir sorunla karşılaştığında bu sorunu nasıl çözdüğü hakkında çıkarımlarda bulunması ve akıl yürütmesi bakımından önemlidir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bireyler, öğrenme sürecinde hem bilgiyi edinen hem de bu bilgiyi kendi eleştirel süzgecinden geçirerek değerlendiren kişiler olarak tanımlanabilir. Bu bireyler, deneyimlerini anlamlı bir hale getirirken bilişsel ve duyuşsal süreçlerini holistik olarak ele alırlar, öğrenme yaşantılarını sistemli olarak değerlendirirler ve gerekmesi durumunda düzenleme yaparlar (Zuckerman, 2004, s. 11). Bu bağlam, yansıtıcı düşünen bireylerin sorunları çözme, karara varma ve öz-düzenleme becerilerini geliştirirken; bu bireylerin öğrenme ortamında daha fazla etkin, olayları sorgulayan ve sorumluluk almalarına katkı sağlamaktadır (Kim, 2005).

Bireylerin hem eğitim-öğretim hayatlarında hem de günlük hayatlarında gelişim göstermelerinde yansıtıcı düşünmenin önemli bir yeri vardır. Bu sebeple yansıtıcı düşünen bireylerin sahip olması gereken özellikler geniş bir literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından maddeler haline getirilmiştir:

- Hata yaptığında nedenini anlamaya çalışır ve bu hatayı düzeltmek için çabalar.
- Bir konuda öğrendiği ve eksik olduğu yerlerin analizi yapar.
- Öğrenme sürecinde kendisine kolay ve zor gelen noktaların farkına varır.
- Öğrenme durumunu belirli aralıklarla değerlendirir.
- Anlamadığı konularda arkadaşlarından destek alır.
- Farklı bakış açılarını dikkate alır.
- Görüşlerine yönelik yapılan eleştirilerden rahatsız olmaz.
- Kendi fikirlerinin de hatalı olabileceğinin farkındadır.
- Bir sorunun üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.
- Öğrendiği bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirir.
- Öğrendiklerini eğitmeni ya da arkadaşları ile tartışır.

- Görüşlerini özgürce belirtir.
- Bir işe başlarken deneyimleri sayesinde ortaya çıkabilecek sonuçları tahmin eder.
- Yeni edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamında kullanır.
- Karşılaştığı sorunlarda daha önce öğrendiği stratejileri kullanır.
- Farklı öğrenme yolları arasından kendine uygun olanı belirler.
- Yeni bilgi öğrenme sürecinde odaklanması gereken noktaları bilir.
- Sorunların çözümünde önceki deneyimlerinden yararlanır.
- Birey olarak hem kendisini hem de çevresini sorgular.
- Düşüncelerini mantıklı bir sıralama yaparak düzenler.
- Yeni bir konu öğrenirken detaylı bir araştırma yapar.
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır.
- Öğrendiği bilgilerin doğruluğunu sorgular.
- Başarı ve başarısızlıklarının nedenini analiz eder.
- Düşünce ve davranışlarını objektif olarak değerlendirir.
- Öğrenme sürecinde izleyeceği adımların her aşamasını planlar.
- Öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetir.
- Öğrenirken kullandığı yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığını değerlendirir.
- Kendi öğrenme sorumluluğunu alır.
- Öğrenme sürecindeki eksiklerini tamamlamaya çalışır.

Yansıtıcı düşünme, bireyin akademik hayatından günlük yaşamına kadar geniş bir çerçevede daha bilinçli davranmasına ve sorumluluk almasına destek veren önemli temel zihinsel bir eğilim olarak görülebilir.

1.2.5. Yansıtıcı Düşünmenin Bireylere Faydaları

Eğitimin en önemli amacı, bilginin bireylere doğrudan verilmesi yerine bireylere düşünmeyi öğretmek ve bireylerin karşılaştığı sorunları çözmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin öğretilmesidir (Semerci, 1999). Bunun için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Her iki düşünme becerisine sahip olan öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim kurulur ve bu sayede iyi bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrenciler öğrenmeye heveslendirilip istenen başarı elde edilebilir (Varol Şanlı, 2016). Böyle olumlu bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin soruları ve cevapları üst düzey düşünme becerilerini kapsayacak ve bu soru ve cevaplarla öğrenme süreçlerine yönelik yansıtma yaparak gelişim göstereceklerdir. Çünkü bireyler soru sorarken mevcut ön bilgileri harekete geçer ve sorgulama yaparken öğrenmelerindeki güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek bunların üstesinden gelmenin yollarını keşfederler (Ersozlu & Kazu, 2011). Bununla birlikte yansıtıcı düşünme, öğrenciye rehberlik etme ve öğrencinin öğrenmesini takip etme sürecinde faydalı olmaktadır (Yavuz, 2017). Böyle ılımlı bir okul ikliminde bireyler öğrenmelerinin farkına vararak öğrenme süreçleriyle ilgili karar alma kabiliyetleri gelişim gösterecek ve bu durum da öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artıracaktır (Yorulmaz, 2006).

Literatüre göre yansıtıcı düşünme öğrencilerin sorun çözme, sorgulama ve karar alma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Demiralp & Kuzu, 2016, s. 33; Taghilou, 2007; Tok, 2008). Diğer bir ifade ile bireylerin gizil öğrenme alışkanlıklarının ortaya çıkmasında, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve sorunların çözümüne farklı stratejiler bularak teorik konulardaki işlerin nitelikli olmasında yansıtıcı düşünmenin payı oldukça büyüktür (Tenkoğlu, 2017). Bu bilgilere ek olarak literatürde yansıtıcı düşünme; öğrencilerin gündelik yaşamlarına ve hayat boyu öğrenme süreçlerine (Bayrak & Koçak Usluel, 2011), işbirlikli çalışmalarına ve bunun neticesinde sosyalleşmelerine, arkadaşlarına karşı saygılı olmalarına ve arkadaşlarının fikirlerini önemsemelerine (Ersozlu & Kazu, 2011) katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünme, öğrencilerin tecrübeleri sayesinde öğrenmelerini; farkına vardıkları ve tamamladıkları davranışlar üzerine düşünmelerini; öğrendiklerinden hareketle yanlışlarını düzeltmelerini; sorun çözme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini ve bilinçli olarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Tok, 2008).

1.2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Öğrenme ve Öğretme Ortamı

Yansıtıcı düşünme bir üst düzey düşünme becerisidir. Bir sınıf ortamının üst düzey düşünmeyi desteklemesi ve geliştirmesi için bazı özelliklerinin olması gerekmektedir ve aynı zamanda bu sınıfların düşünen dostu sınıflar olması önemlidir. Beyer'e (2008) göre düşünme dostu sınıf ortamında bilginin hatırlanmasından öte anlamlı düşünmeyi sağlayan etkinlikler olmalıdır ve öğrenciler bu etkinliklere aktif olarak katılmaları için teşvik edilmelidir. Sınıflarda düşünmeyi sağlayan sorular sorma, düşünmeye yönelten etkinlikler hazırlama, ortaya atılan tezin doğru olup olmadığını araştırma ve eldeki bilgiden genele ulaşmayı sağlama, hipotezler oluşturup test etme, proje oluşturma ve problemleri çözme, oluşan yargıları sorgulama, özgün cevaplar oluşturma ve kanıt ve sebepleri araştırmak için yöneltilen sorular düşünen dostu sınıflar oluşturmak için kullanılabilecek yollardandır (Beyer, 2008). Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretilmesi için sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamından ayrılması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesini sağlayan öğrenme ve öğretme ortamının olması gereken halini ortaya çıkarmak için ilk olarak geleneksel öğretim ve yansıtıcı öğretim arasındaki farkların ele alınması önemlidir.

Tablo 1.2: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretimin Karşılaştırılması

Kriterler	Geleneksel Öğretim	Yansıtıcı Öğretim
Başlangıç Noktası	Bilgi aktarılması	Öğrencinin tam ve eksik yanları
Hedef	Değişim olması	Sorumluluk sahibi öğrenciler
Öğrenci Rolü	Pasif alıcı	Aktif karar alıcı
Öğretmen Rolü	Bilgi aktaran	Kolaylaştıran
Başarı Ölçütü	Test sonuçları	Fikirlerini özgür açıklama becerisi Hedeflerini planlayabilmesi
Öğrenme	Kural koyan	Risk almayı destekleyen
Ortam	Öğretmen yönetir	İşbirlikli çalışmalar
İletişim	Hataları düzelten öğretmen	Çift yönlü, pozitif, net, tutarlı
Soru Tarzı	Kapalı uçlu	Açık uçlu
Yapı	Süre ve rutine bağlı	Esnek - Öğrenciye göre değişir
Geribildirim	Cevabın doğru ya da yanlış olduğunun ifadesi	Cesaret verir, teşvik eder

Kaynak: Wilson & Jan (1993)

Geleneksel öğretim ve yansıtıcı öğretimin arasındaki farklar Tablo 1.2'de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere öğrenci geleneksel öğretimde pasif alıcı iken; yansıtıcı öğretimde aktif karar alıcıdır. Geleneksel öğretimde öğretmenin bilgiyi direk aktarmasıyla öğrenciler öğretmene güvenir ve bu nedenle öğrenciler öğrenme aşamasında karar almaya yönelmezken; yansıtıcı sistemde ise öğrenciler aktif karar alarak öğrenme hedeflerini belirler ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilirler. Bununla birlikte geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencinin yanlışını direk düzeltir. Öğretmenin yanlışları devamlı düzeltmesiyle öğrencinin kendine duyduğu güven azalır ve düşünmesi engellenir. Yansıtıcı eğitim sistemine gelindiğinde öğrenci doğrularının ve yanlışlarının farkına varır ve ona göre kendine yol çizer. Bu sayede yansıtıcı öğrenme sürecinde öğrenci her açıdan merkeze alınırken, yansıtıcı düşünmede ise öğrencinin zihinsel gelişimi sağlanır (Eğmir vd., 2020, s. 65). Ayrıca yansıtıcı öğretim öğrencilerin fikirlerini özgür olarak söyleyebilmelerini, işbirlikli çalışmalarını (Ünver, 2003), öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arası etkileşimi ve aktif öğrenme ortamının oluşmasını sağlar (Şahin, 2010).

Yansıtıcı eğitim sistemi, temelini yapılandırmacı yaklaşımının öğretim ilkelerinden almaktadır. Buradan hareketle ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan, eğitim ve öğretimde öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanan öğretim ve öğrenme süreci ve ortamı, aynı zamanda yansıtıcı eğitim ve öğretim ortamına da temel oluşturmaktadır. Yansıtıcı öğretim sürecinde deneyimleri paylaşma ve öğrenciyi merak ettirecek bir sınıf ortamı oluşturma oldukça önemlidir. Bahsi geçen sınıf ortamının oluşturulması öğrencinin öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik etkililiğini ortaya çıkarmaya ve karşılaştığı problemleri çözmeye ilişkin düşünme süreci oluşturmaya destek verecektir (Epstein, 2003). Öğrenciler, sınıftaki aktif etkileşim ortamında öğrenme stratejileri oluşturacaklar, düşüncelerini karşılıklı özgürce savunacaklar, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yükseltecekler ve fikirleri eleştireceklerdir (Van der Schaaf vd., 2013).

Bulunduğumuz çağda bir çok eğitimci konu içeriğinin ezberlenmesinden ziyade içeriğin anlamlandırılmasını ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan düşünme becerilerinin eğitimin odağında olması gerektiğini ifade etmektedir (Doğanay, 2007). Bilgiç'e (2017) göre kendi öğrenme sorumluluğunu alan, eleştirel düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi artık eğitimin temel amacı olmuştur. Bu bağlamda,

yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan öğretim programlarında öne çıkan ve hem öğrenme hem de öğretme sürecinde gün geçtikçe önem kazanan düşünme becerisinin yansıtıcı düşünme olduğu dikkat çekmektedir (Erdoğan, 2019; Güneş, 2015). Aynı zaman da Yıldırım da (2013) zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanma, hedef belirleme, planlı olarak hareket etme ve devamlı olarak alınan kararları gözden geçirme gibi yararlarını belirterek öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla hazırlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

1.2.7. Yansıtıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Uygulamalar

Yansıtıcı düşünme bilgi ve uygulamanın birleştirildiği bir beceridir (Gadsby & Cronin, 2012, s. 3) ve bu becerinin eğitim ve öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için bireylerin sorgulama yapması, eylemler üzerine düşünmeleri, olaylar arasındaki nedensellik bağına kurmaları ve durumu analiz edebilmeleri gerekmektedir (Weber, 2013). Bireylerin akademik ve günlük hayatlarında etkin olabilmeleri için yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi önemlidir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli uygulamalar kullanılmaktadır. Wilson ve Jan (1993), öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, yanlışlarını fark edip düzeltmeleri ve hedeflerini belirleme noktasında yansıtıcı uygulamaların önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Taşpınar (2017), öğrenme ve öğretme süreci içerisinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren, öğrencilerin etkili bir şekilde iletişim sağlayabileceği ve devamlı sorgulayacağı bir ortam hazırlanarak yansıtıcı düşünme uygulamalarının uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Demiralp (2010) ise bu uygulamaların öğrenme sürecinde öğrenciye yardım ettiğini dile getirmektedir. Bahsi geçen bu uygulamalar yansıtıcı günlükler, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, öz değerlendirme, anlaşmalı öğrenme ve gelişim dosyasıdır (Wilson & Jan, 1993).

1.2.7.1. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik duygu, düşünce, kişisel cevap ve bilgilerini yazdıkları eğitsel amaçlı yazılı dokümanlardır (Wilson & Jan, 1993). Öğrenciler yansıtıcı günlükler sayesinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla nasıl başa çıkabileceklerini düşünerek fikirlerini bir sıralamaya koyar. Bu sayede öğrencilerin davranış, duygu ve düşüncelerindeki değişiklikler izlenebilir (Mc

Gregor, 2007). Yansıtıcı günlüklere sadece bilgi ve günlük yapılan etkinlikler yazılmaz, yansıtıcı günlüklerde öğrencilerin öğrenme ve öğrenme durumlarına ilişkin yansıtma ve analizler de bulunmaktadır, böylece öğrenci bilgidan anlamlar çıkarabilir (Moon, 2004). Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olacak şekilde iki tür yansıtıcı günlük bulunmaktadır. Yapılandırılmış yansıtıcı günlüklerde öğrencilere yansıtma yapmalarını sağlayan sorular mevcuttur. Yapılandırılmamış yansıtıcı günlükler de ise öğrenciler serbest bırakılır ve kendi fikirlerini yazarlar (Langer, 2002).

1.2.7.2. Kavram Haritaları

Kavram haritalarında öğrenci düşüncelerini organize eder ve gösterir. Öğrenci kavram haritası hazırlarken kavram ve kavramlar arası ilişkileri bilip bilmediğini görmektedir (Wilson & Jan, 1993). Kavram haritaları, öğrencinin bilgiyi nasıl öğrendiğini ve anlamlandırıdığını gösteren bir üstbiliş stratejisidir (Yılmaz & Çolak, 2011, s. 188). Kavram haritası hazırlama sürecinde öğrenciler kavrama yönelik bilgilerini gözden geçirirler, kavramlar arası ilişkiler hakkında düşünürler, kavramı nasıl öğrendiklerini değerlendirirler ve kavramı öğrenmeye ilişkin planlama yaparlar. Öğrencinin kavram haritası oluşturma, bir çalışma yaparken kavram, bilgi ve düşünceleri bireysel algılama şekline göre nasıl örgütlediğini ortaya çıkarmaktadır (Pollard, 2002). Bu sebeple kavram haritası oluşturma, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini sağlamaktadır.

1.2.7.3. Soru Sorma

Soru sorma, eğitim ve öğretimde en çok kullanılan yöntemlerden biridir ve öğrencinin konuyu anlamasına yardım etmektedir. Soru sorma sonucunda bilgiler oluşur ve soru sormak önemli bir zihinsel unsurdur (Postman, 1979). Soru, düşünebilmenin simgelerindendir. Düşünen bir öğrenci, öğrenebilmek amacıyla önceki bilgilerini yeni bilgilerine yansıtır ve bu sayede yansıtıcı düşünme becerisi gelişir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencinin birbirlerine üst düzey düşünmeye yönelik sorular sorması öğrencinin yansıtıcı düşünmesini geliştirmektedir (Ünver, 2003). Ayrıca öğrencinin düşünme becerisinin gelişmesi için cevabı uzun olan sorular sorulmalıdır. Bu sayede öğrencinin stratejileri gözden geçirmesi, merakının artması ve düşünceler arasında bağlantı oluşturma sağlanır (Wilson & Jan, 1993).

1.2.7.4. Kendine Soru Sorma

Öğrenme aşamasında öğrenci kendine sorular sorarak sürece ilişkin sorgulama ve yansıtma yapar. Kendine sorduğu sorular hangi bilgiyi ne kadar ve nasıl öğrendiğini; hangi bilgiyi ne zaman, niçin ve nasıl öğrenebileceğini; hangi konuda eksiğinin ne kadar olduğu ile ilgili bilgi almasına yardımcı olmaktadır. Öğrenci kendine hedefine ulaşmış olup olmadığını, sonrasında ne yapması gerektiğini, mevcut konuda neyi bildiğini ve neleri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu sorabilir. Bu süreçte öğrencinin kendine sorduğu yansıtıcı sorular düşünmesini ve değerlendirme yapmasını sağlamaktadır (Wilson & Jan, 1993).

1.2.7.5. Öz Değerlendirme

Öğrencinin kendi düşünce ve davranışları hakkında değerlendirme yapıp bir yargıya varması öz değerlendirmedir. (Linn & Gronlund, 1995, s. 416). Öz değerlendirme sürecinde öğrenci en iyi nasıl öğrendiğinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olur (Ersozlu & Kazu, 2011). Öğrenme sürecinde gerçekleşen öz değerlendirme, hem öğrencinin motive olmasını ve bireysel öğrenmesini artırabilir hem de öz değerlendirme becerilerini geliştirebilir. Öğrenci, öz değerlendirme sürecinde değerlendirme yapmanın önemli olduğunu kavramaktadır (Ünver, 2003). Öğrencinin öz değerlendirme yaparken objektif ve eleştirel olması yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğunun önemli göstergelerindendir (Bayrak & Koçak Usluel, 2011).

1.2.7.6. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenme, öğrenciyi eğitim ve öğretim sürecinde aktif hale getiren ve öğrenciyi de sürece dahil eden bir uygulamadır. Bu uygulamada öğrenci, öğretmenin rehberliği ile neyi, ne kadar, nasıl, neden, ne zaman ve nerede öğreneceğine yönelik karar almaktadır (Kitchener, 1984). Anlaşma; öğretmen ve öğrenci, öğretmen ve bütün sınıf, küçük işbirlikli gruplar, öğretmen ve meslektaşları ya da aileler arasında yapılabilir (Wilson & Jan, 1993). Örneğin öğrenme sorunu olan bir öğrenci ve öğretmeni, öğrencinin gelecek öğrenme çalışmaları ile ilgili anlaşabilirler; öğretmen ve bütün sınıf eğitim öğretim yılı başında birbirlerinden istedikleri davranışlarla ilgili anlaşabilirler; küçük işbirlikli gruplar kendi grupları içindeki amaç ve rollerine yönelik birbirleri ile anlaşabilirler ve öğretmen meslektaşları ya da ailelerle öğrencilerin çalışmalarına ve öğretim programına yönelik anlaşabilirler.

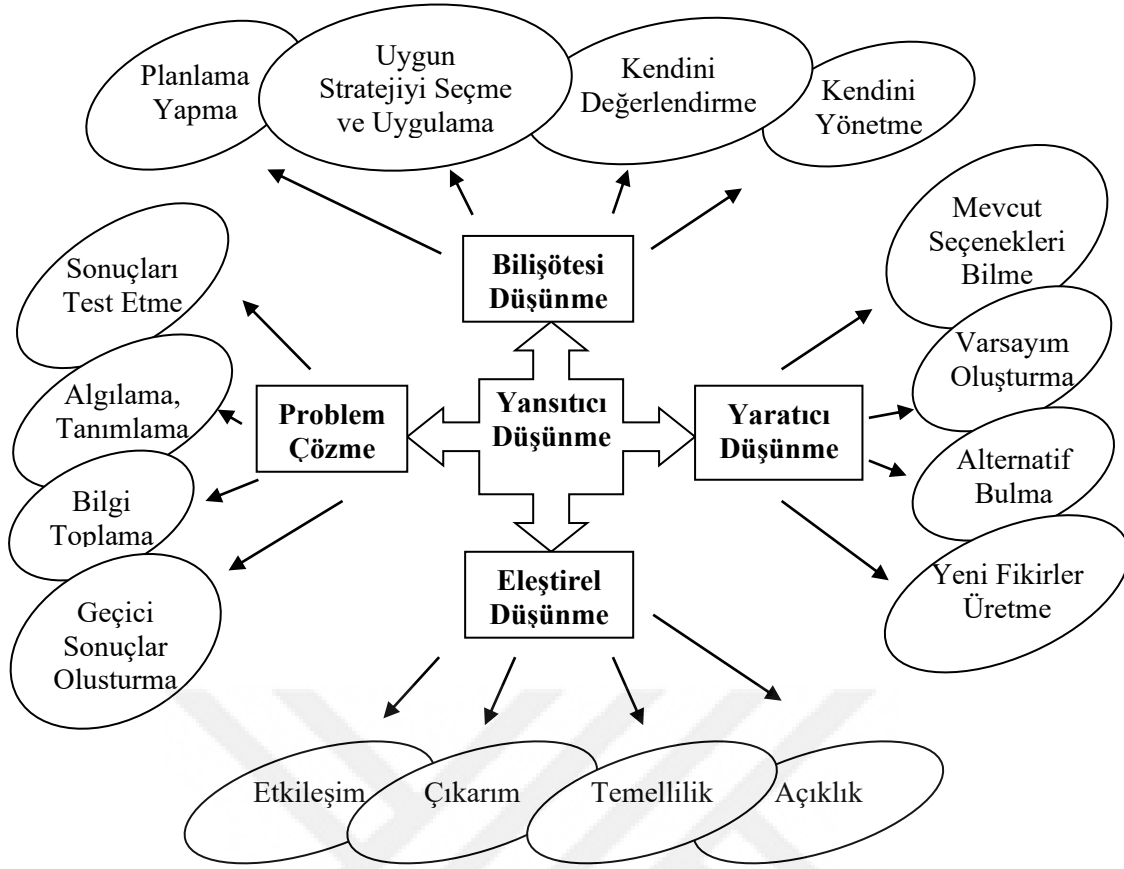
1.2.7.7. Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Gelişim dosyası öğrencinin öğrenme durumunu ve süreç içerisindeki gelişimini gösteren çalışmaların olduğu bir doküman olup, dosya içindeki bu çalışmalar belli bir amaç dahilinde toplanmaktadır (Barrett, 2007, s. 438; Çetin, 2005, s. 176). Gelişim dosyası öğrencinin kendi gelişimini izlemesini, öz değerlendirme yapmasını, kendine güvenmesini, öğrenmeye olan ilgisinin artmasını ve kendisiyle ilgili birçok şey öğrenmesini sağlamaktadır (Demirören vd., 2009, s.21). Gelişim dosyası, yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada etkili bir öğretim aracıdır ve öğrencileri daha derin bir öğrenmeye yönlendirmektedir (Paris & Ayres, 1994; Demirören vd., 2009, s.22). Gelişim dosyasına eklenen her yeni ürün için yansıtma yapılması gerekmektedir. Bahsedilen yansıtma dosyaya eklenen yeni ürünün güçlü ve zayıf yönleri üzerine değerlendirme yapılması ve daha etkili ürünler oluşturmak için nelerin dikkate alınması gerektiği üzerine derince düşünmeyi kapsamaktadır. Bahsi geçen süreçte yansıtmanın bireysel yapılması yerine küçük gruplar halinde öğrenciler arasında, öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-aile arasında yapılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir (Murphy, 1998, s. 7).

1.2.8. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Diğer Düşünme Becerileriyle İlişkisi

Yansıtıcı düşünme bireyin kendini tanımasını, düşüncelerini irdeleyip sorgulamasını, öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin farkına vararak etkili öğrenmenin yollarını keşfetmesini, kendi öğrenmesini kontrol etmesini, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bir şekilde bakmasına olanak sağlayan bir düşünme becerisidir (Taşpınar, 2017). Yansıtıcı düşünen bir birey; açıklamalarda bulunma, inceleme ve örgütleme yapma, mantık kurma, sorunların çözümüne yönelik hipotezler oluşturma, ortaya çıkan sonuçların analizini, sentezini, değerlendirmesini, genellemesini yapma ve tahminde bulunma becerilerini kullanarak eleştirel düşünebilir. Birey deneyimleri üzerine yansıtma yaptığında bu deneyim sürecini eleştirel gözle inceleyip analiz ederek bu süreç hakkında yargılara varmaktadır (Wilson & Jan, 1993). Yansıtıcı düşünme becerisinin bu şekilde çok yönlü olması diğer düşünme becerileri ile bağlantılı olmasını sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi geliştiğinde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve bilişötesi düşünme becerileri de aynı zamanda gelişmektedir.

Şekil 1.7: Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi



Kaynak:Ersözlü (2008, s. 30)

Şekil 1.7'de yansıtıcı düşünme becerisinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve bilişötesi düşünme becerilerini kapsadığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünmede bireyin bir soru karşısında farklı çözüm yolları bulması bireyin yaratıcı düşünmesini sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünmede soru sorma ve değerlendirme becerilerinin olması, eleştirel düşünmenin nedenini bulma, organize etme, tahminde bulunma ve varsayım oluşturma becerilerini içermektedir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünmenin bireyin kendi öğrenmesi hakkında düşünmesi, kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, bireyin kendi hakkında değerlendirme yapması ve önceki deneyimleri ile bağlantı kurması bilişötesi düşünme becerisi ile örtüşmektedir. Problem çözme becerisi ile ilişkisi bağlamında bakıldığında ise yansıtıcı düşünmede birey karşısına çıkan sorunu çözmek için problem çözme becerisindeki adımları kullanmaktadır. Bu bakımdan bahsi geçen düşünme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan şemsiye bir terim olan yansıtıcı düşünme (Semerci, 2007), geri kalan düşüncelerin bir bütünüdür (Çam Aktaş, 2016).

1.2.9. Yansıtıcı Düşünme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiş ve literatürdeki mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmalar, ele aldıkları değişkenler, yöntemsel yaklaşımlar ve sonuçlar açısından incelenmiştir. İlgili kavrama ait yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar iki ayrı başlık altında verilmiştir.

1.2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Zerdali (2023) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu ve bahsi geçen iki kavramın birbirini desteklediği belirlenirken; öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile etkin katılımları arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada (Narin, 2023), cinsiyet bağlamında öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve derse etkin katılımlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken; sınıf düzeyine göre farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiye ek olarak öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile derse etkin katılımları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan diğer bir çalışmada (Artuğ, 2023), yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileriyle bağlantılı bilişsel farkındalıkları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülürken; öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarının ne sıklıkta kitap okuduklarına, bir günde ortalama ne kadar ders çalıştıklarına, bir günde televizyon/tablet/bilgisayar veya telefonda ne kadar zaman geçirdiklerine, oynadıkları oyun çeşitlerine, matematik-Türkçe dersi karne puanlarına ve dönem sonu başarı notlarına göre anlamlı bir farklılık

olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumuna ne sıklıkta kitap okuduklarına, bir günde ortalama ne kadar ders çalıştıklarına, bir günde televizyon/tablet/bilgisayar veya telefonda ne kadar zaman geçirdiklerine, oynadıkları oyun çeşitlerine, matematik-Türkçe dersi karne puanlarına ve dönem sonu başarı notlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini anlamlı derecede yordadığı görülmüştür.

Durna (2022) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin matematik dersi bağlamında problem kurma öz-yeterlikleri, matematik problemini çözmeye yönelik tutumları ve problemi çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden ve altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha fazla problem kurma öz-yeterliklerinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kadın öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları ve problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenirken; öğrencilerin problem kurma öz-yeterlikleri ve problemi çözmeye yönelik tutumlarının problemi çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Ortaöğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileriyle derse yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bir çalışmada (Akçin, 2021), deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test eleştirel düşünme puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında deney grubundaki öğrencilerin son test yansıtıcı düşünme ve derse yönelik tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek çıkmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilirken; işbirlikli öğrenmenin uygulandığı derslerin daha keyifli olduğu ve derste öğrencilerin daha rahat oldukları belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada (Orman, 2021), öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, ebeveyn öğrenim düzeyi ve aile gelir durumu değişkenlerine göre ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara

göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyet ve kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmamışken; sınıf seviyesi, ebeveyn öğrenim düzeyi ve aile gelir durumuna göre anlamlı derecede fark bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf seviyesi, kardeş sayısı, baba öğrenim düzeyi ve aile gelir durumuna göre anlamlı derecede fark olmadığı ancak cinsiyet ve anne öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklı olduğu belirlenirken; öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aydın vd. (2022) ise yapmış oldukları çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivite ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini, aynı zamanda bu iki değişken arasındaki ilişki ve yansıtıcı düşünme becerisinin fiziksel aktivite becerisini yordama düzeyini ele almışlardır. İlgili çalışmada öğrencilerin fiziksel aktivite ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken, yansıtıcı düşünme becerisinin fiziksel aktiviteyi yordadığı görülmüştür. Cinsiyet, okul spor takımlarına katılım ve ebeveyn gelir düzeyine göre ise anlamlı bir fark tespit edilememişken; ilkökul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin fiziksel aktivite düzeyi üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan diğer bir çalışmada (Güler, 2024), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin yansıtıcı düşünme ve bilimsel yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi sonucunda açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve bilimsel yaratıcılık becerilerini geliştirdiği görülmüşken; açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin yapıldığı birinci deney grubunun diğer gruplara göre iyi bir akademik performansının olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin öğrencilerin yansıtıcı yazma ve problem oluşturma düzeylerinin gelişmesinde de etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ve bilimsel yaratıcılık becerilerini alt boyutlarının tamamı ile, açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin geliştirdiği belirlenirken; yansıtıcı yazma ve problem oluşturma düzeylerine pozitif katkılar sağladığı görülmüştür.

1.2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chou ve Chang (2011) sekizinci sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yansıma ve yansıma kalitesinin web tabanlı portfolyo değerlendirme süreci boyunca öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yansımanın; başarı testi, çalışma ve tutum ile ölçülen öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin oldukça düşük ve anlamlı olmadığı, bunun yanında yansıma kalitesinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin düşük ama pozitif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiye ek olarak takip eden çalışmaların yansıma kalitesinin başarı testi, çalışma ve tutum çıktıları ile anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür.

Akran geribildirimi ve blog yazmanın üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin ele alındığı bir çalışmada (Xie vd., 2008), öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin zamanla önemli derecede arttığı görülürken, akran geribildiriminin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada (Ghanizadeh, 2017), yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öz denetim arasındaki ilişkinin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin tüm bileşenlerinin akademik başarıyı pozitif yönde anlamlı derecede yordadığı, alışkanlık haline gelen eylemin en düşük etkiye sahip olduğu ve yansıtmanın ise en yüksek etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada öz denetimin yansıtma ve anlama sayesinde akademik başarı üzerinde dolaylı olarak pozitif bir etkisinin olduğu belirlenirken, yansıtıcı düşünmenin dört alt ölçeği arasında yansıtma ve eleştirel yansıtmanın, eleştirel düşünmeyi pozitif yönde anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öz denetimin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı derecede pozitif bir etkiye sahip olduğu görülürken aynı zamanda öz denetim, anlama ve yansıtmayı da pozitif yönde anlamlı derecede etkilediği görülmüştür.

Yapılan diğer bir çalışmada (Titus & Muttungal, 2023, s. 745), çeşitli okullarda yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili on dokuz çalışma incelenmiş ve yansıtıcı düşünme becerisine yönelik kuramlar, öğrencilerin yansıtıcı düşünmesine öğretmenlerin yaklaşımı ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı düşünmenin faydalı bir

öğrenme stratejisi olduğu ve akademik başarının temel bir ölçütü olduğu tespit edilmiştir.

YuekMing ve Abd Manaf (2014) ise yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin kazanımları ile ilgili geri dönüt almak için öğrencilerin yansıtıcı yazılarını değerlendirmeleri sonucunda yansıtıcı notların, öğretmenlere derslerin iyileştirilmesine yönelik anlamlı geri dönütler sağladığı görülmüştür.

Öğrencilerin yansıtıcı işbirlikli öğrenme aracılığıyla yansıtıcı düşünme becerilerinin incelendiği bir çalışmada (Yaacob vd., 2021, s. 724), işbirlikli yansıtıcı öğrenme yaklaşımı kullanılarak yansıtıcı düşünme becerisinin bilgi paylaşımını desteklediği, pedagojik kuram ve yöntemleri geliştirdiği, öğrenci özelliklerinin farkına varılmasını artırdığı ve mesleki öz gelişimi desteklediği belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada (Van der Schaaf vd., 2013, s. 229), öğrenci ve öğretmen arasındaki geri bildirim diyaloglarının öğrencilerin öğretmen geri bildirimine yönelik algıları üzerindeki etkileri ve geri bildirim diyaloglarının özellikleri ile öğrencilerin yansıtıcı düşünme etkinlikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenleriyle geri bildirim diyalogu gerçekleştiren öğrencilerin, diyalog kurmayan öğrencilere göre öğretmenlerin geri bildirimlerini faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrenci ve öğretmen etkileşimini içeren geri bildirim diyaloglarında etkileşim içeren bölümlerin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmaları ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afshar ve Rahimi (2016) ise üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi, duygusal zeka ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İncelenen veriler sonucunda yansıtıcı düşünme, konuşma becerileri ve duygusal zeka; konuşma becerisi ve duygusal zeka; yansıtıcı düşünme becerisi ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bunun yanında yansıtıcı düşünme becerisi ve duygusal zekanın konuşma becerisini anlamlı bir şekilde yordadığı, ancak duygusal zekanın daha güçlü bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tümü hakkında genel bir sonuca varmak amacıyla evrenin tümü veya evreni temsil eden bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama şeklidir (Karasar, 2012). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın katılımcılarını 2025-2026 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarının dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarına kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler Erzincan il merkezinde öğrenci kaydı bulunan sekiz ortaöğretim kurumundan toplanmıştır. Araştırma etiğinin gerektirdiği üzere veli izni alınan ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bu kapsamda veri toplanan 522 öğrencinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kayıtlı oldukları okul türlerine göre dağılımı Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kayıtlı Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Değişken		N	Yüzde
Cinsiyet	Kız	287	55,0
	Erkek	235	45,0
Sınıf Düzeyi	9	127	24,3
	10	126	24,1
	11	136	26,1
	12	133	25,5
Okul Türü	İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu)	23	4,4
	İmam Hatip Lisesi	34	6,5
	Meslek Lisesi	39	7,5
	Sosyal Bilimler Lisesi	38	7,3
	Fen Lisesi	89	17,0
	Anadolu Lisesi	140	26,8
	Güzel Sanatlar Lisesi	54	10,3
	Spor Lisesi	105	20,1
Toplam		522	100,0

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere öğrencilerin %55,0'ı (287) kadın, %45,0'ı (235) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %24,3'ü (127) dokuzuncu sınıf, %24,1'i (126) onuncu sınıf, %26,1'i (136) on birinci sınıf ve %25,5'i (133) on ikinci sınıftır. Aynı şekilde öğrencilerin %4,4'ü (23) İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu), %6,5'i (34) İmam Hatip Lisesi, %7,5'i (39) Meslek Lisesi, %7,3'ü (38) Sosyal Bilimler Lisesi, %17,0'ı (89) Fen Lisesi, %26,8'i (140) Anadolu Lisesi, %10,3'ü (54) Güzel Sanatlar Lisesi ve %20,1'i (105) Spor Lisesi öğrencisidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) ve Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II) (Yeşil, 2013) kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu öğrencilerin demografik bilgilerinin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (EK 1). Bu formda ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba öğrenim durumu ve son dönem karne not ortalamasına ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) ve Geliştirme Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) (EK 2), ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yapılan literatür taramalarında ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek için geliştirilen bir ölçeğe ulaşılamamıştır. İlgili ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve bu çalışmada kullanılmıştır.

Ölçek geliştirilirken sıra ile aşağıdaki aşamalar ele alınmıştır:

- Ölçeğin geliştirilme amacının belirlenmesi
- Belirlenen amaca uygun olarak literatür taraması yapılması ve kavramsal çerçevenin oluşturulması
- Ölçeğin geliştirilme tekniğinin belirlenmesi
- İlk madde havuzunun hazırlanması
- Alan uzmanlarından kapsam geçerliliği için görüş alınması
- Ön uygulama ile maddelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi
- Ana uygulamanın yapılması
- İlk örnekleme (N= 517) veri toplanması ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile faktör yapısının ve ölçek boyutlarının belirlenmesi
- İkinci örnekleme (N= 522) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model uyumunun test edilmesi
- Ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması

2.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde yansıtıcı düşünme kavramı ile ilgili literatür incelenerek ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan ifadeler yazılmıştır. Bu bağlamda 76 maddeden oluşan ilk taslak oluşturulmuştur. Katılımcıların yanıt seçeneklerini kolayca algılayabilmesi, tutarlı ve güvenilir yanıtlar verebilmesi ve ölçekteki maddelerin anlaşılabilirliğinin artırılması

amacıyla 5’li Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Kullanışlı olmaları ve derece sayısını artırdıkça eşit aralıklı ölçme sonuçları vermeleri sebebiyle likert tipi ölçekler, sıklıkla tercih edilen bir ölçek türüdür ve bu ölçek tipi bireyin kendisi ve görüşleri hakkında bilgi vermesi temeline dayanmaktadır (Tezbaşaran, 2008, s. 29). Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilerek düzenlenmiştir. Hazırlanan bu ilk taslak ile ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 2 ölçe-değerlendirme uzmanı ve 2 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurmak, ölçek geçerliliğini sağlamak için yapılan bir uygulama olarak görülebilir. Ölçek geliştirilirken çoğunlukla ilk başvuru bu geçerlilik türü, yüzeysel (görünüş) geçerlilik olarak da ifade edilmektedir ve kapsam geçerliliği içinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2018, s. 37). Uzman görüş ve önerileri değerlendirilerek gerekli olan birleştirme ve elemeler yapılarak ölçekteki madde sayısı 28’e indirilmiştir.

Daha sonra dil ve anlam açısından maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 54 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla analiz sürecinde ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla ise daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

2.3.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlk aşamada 28 maddelik ölçek farklı sınıf düzeylerinden ve farklı okul türlerinden 517 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Bu örneklemde OYDBÖ’nün yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiş ve madde yükleri, faktör sayısı belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde, verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi ilk aşamalardan biridir (Karagöz, 2021, ss. 403-404). Bu doğrultuda, öncelikle değişkenler arasındaki ilişki düzeyi incelenmiş; korelasyon matrisleri oluşturularak Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun incelendiği KMO ve Bartlett test sonuçları Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi		,909
Bartlett Küresellik Testi:	X^2	2531,352
Df		136
	Sig.	,000*

*p < .05

Verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Bartlett testi değerinin yüksek çıkması, testin anlamlılık düzeyinin artmasına işaret eder (Tavşancıl, 2018, s. 51). Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için, Bartlett testi sonucunda sıfır hipotezinin (korelasyon matrisinin birim matris olduğu varsayımı) reddedilmesi gerekmektedir. Elde edilen test sonuçlarına göre bu hipotez reddedilmiştir ($X^2(136) = 2531,352$, $N = 517$, $p < .05$). Bu bulgular, verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu varsayımını desteklemektedir.

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi, örneklem yeterliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçüttür ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu belirlemede önemli rol oynar. Elde edilen KMO değeri ,909 olup, bu değer ,90'ın üzerinde olduğundan mükemmel düzeyde bir örneklem yeterliliğine işaret etmektedir (Sharma, 1995, s.116; Tabachnick & Fidell, 2015, s. 619; Tavşancıl, 2018, s. 51). Bu sonuç, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Analize dahil edilen 28 madde arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının ,06 ile ,45 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen korelasyon matrisine göre, 5. madde dışında kalan tüm maddeler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle 5. madde bu aşamada madde havuzundan çıkarılmıştır. Ardından 2., 3., 4., 6., 9. ve 22. maddeler düşük korelasyon gösterdikleri için yine madde havuzundan çıkarılmıştır. Tekrar edilen analiz sonucunda; Özdamar (1999) tarafından önerildiği üzere, faktör yük değeri ,40'ın altında kalan 1., 7., 8. ve 19. maddeler zayıf yükleme olarak değerlendirilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Yalnızca 10. madde ,39 gibi bir faktör değerinde sınıra çok yakın olduğundan ve bir boyut ile uyumlu görüldüğünden çıkarılmamıştır.

Faktör yüklerinin yorumlanmasında, iki yüksek yük değeri arasındaki farkın en az ,01 olması önerilmektedir. Bir maddenin birden fazla faktörde yüksek yük alması, bu maddenin binişik madde olarak değerlendirilmesine yol açar ve bu tür maddelerin

ölçekte tutulması önerilmemektedir (Büyüköztürk, 2018, s.125). Bu doğrultuda, birden fazla faktörde yer alan ve yük değerleri arasındaki fark ,1'den düşük olan maddeler incelenmiş ve böyle bir maddeye rastlanmamıştır. Böylece binişik maddelerin olmadığı gözlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, ölçek 17 madde ile son halini almıştır. Ölçeğin bu son haline ilişkin maddeler arası korelasyon tablosu Tablo 2.3'te verilmiştir.



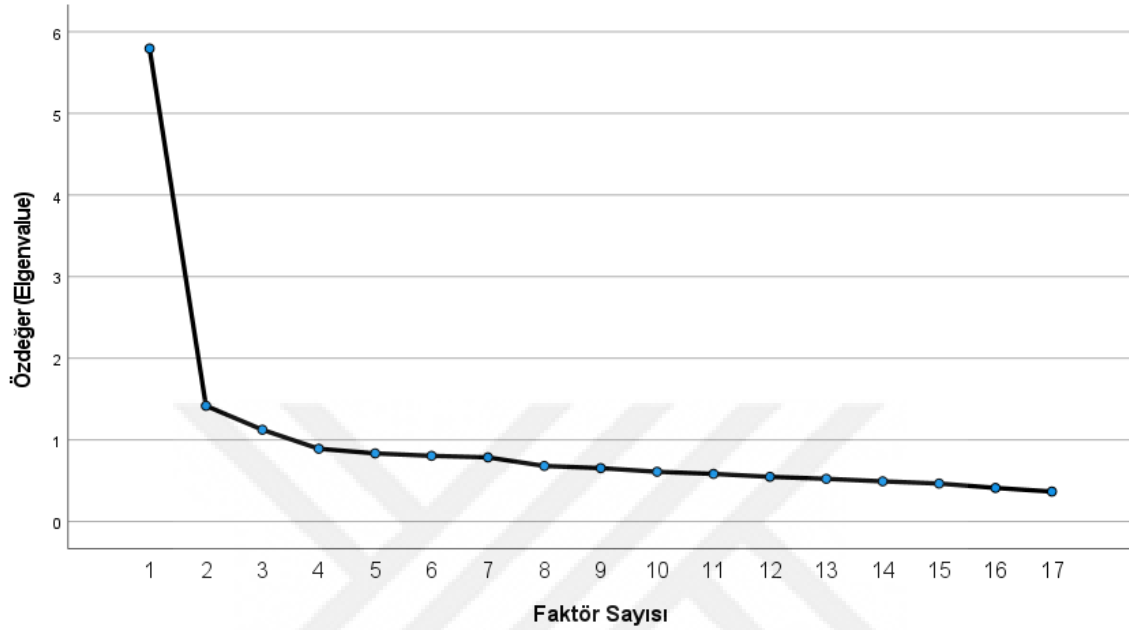
Tablo 2.3: Ölçek Maddeleri Arasındaki Korelasyonlar

	YD10	YD11	YD12	YD13	YD14	YD15	YD16	YD17	YD18	YD20	YD21	YD23	YD24	YD25	YD26	YD27
YD11	,310**															
YD12	,345**	,356**														
YD13	,261**	,260**	,363**													
YD14	,319**	,258**	,375**	,453**												
YD15	,226**	,233**	,329**	,343**	,442**											
YD16	,297**	,259**	,355**	,371**	,424**	,448**										
YD17	,290**	,309**	,280**	,249**	,314**	,333**	,372**									
YD18	,255**	,292**	,271**	,203**	,275**	,309**	,255**	,367**								
YD20	,298**	,258**	,238**	,300**	,336**	,321**	,340**	,205**	,142**							
YD21	,213**	,211**	,254**	,303**	,404**	,345**	,349**	,270**	,240**	,412**						
YD23	,205**	,260**	,214**	,279**	,281**	,240**	,226**	,238**	,362**	,186**	,279**					
YD24	,195**	,277**	,305**	,249**	,305**	,248**	,230**	,242**	,440**	,223**	,312**	,458**				
YD25	,260**	,276**	,230**	,263**	,305**	,301**	,267**	,319**	,298**	,196**	,264**	,372**	,510**			
YD26	,264**	,263**	,242**	,360**	,355**	,262**	,210**	,316**	,311**	,270**	,337**	,338**	,403**	,514**		
YD27	,254**	,127**	,229**	,242**	,356**	,209**	,189**	,212**	,327**	,205**	,299**	,339**	,367**	,362**	,435**	
YD28	,173**	,230**	,270**	,360**	,364**	,377**	,276**	,288**	,205**	,296**	,344**	,268**	,300**	,378**	,420**	,415**

**p < .01

Tablo 2.3'te gösterildiği üzere AFA sonucunda ölçekte toplam 17 maddeye yer verilmiş olup, bu maddeler arasındaki korelasyon katsayıları ,127 ile ,514 arasında değişmektedir. Şekil 2.1'de 17 maddeden oluşan OYDBÖ'nün faktör yapısının belirlenmesine yarayan faktör çizgi grafiği yer almaktadır.

Şekil 2.1: OYDBÖ'nün Faktör Çizgi Grafiği



Şekil 2.1'de görüldüğü gibi faktör analizinde kullanılan özdeğer (eigenvalue), her bir faktörün açıklayabildiği varyans miktarını gösteren bir ölçüttür ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde temel kriterlerden biridir. Genel kabul gören yaklaşıma göre, yalnızca özdeğeri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 125). Taslak formdan sırayla çıkarılan maddelerin ardından geriye kalan 17 maddeyle yapılan analiz sonucunda, bu maddelerin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Şekil 2.1 incelendiğinde, yalnızca üç faktörün özdeğerinin 1'in üzerinde olduğu açıkça görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, bu üç faktörün toplam varyansın %49,04'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, AFA sonucunda elde edilen bu yapı doğrultusunda ölçeğin 17 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Ölçekte bulunan 17 maddenin faktör yükleri Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4: Maddelerin Faktör Yükleri ile Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Önermeler (OYDBÖ: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği)	Faktör Yüğü
OYDB10	Bir çalışmaya başlarken deneyimlerimden yararlanarak muhtemel sonuçları tahmin ederim.	,394
OYDB11	Hangi konuyu neden öğreneceğimi sorgularım.	,486
OYDB12	Edindiğim yeni bilgi ve becerileri günlük yaşamıma aktarırım.	,459
OYDB13	Farklı öğrenme yollarını analiz ederek kendime uygun olanı belirlerim.	,435
OYDB14	Yeni bilgiler öğrenirken nelere odaklanmam gerektiğini bilirim.	,533
OYDB15	Kendi öğrenme hedeflerimi belirleyebilirim.	,462
OYDB16	Öğrenme sürecimde karşılaştığım sorunları çözmek için önceki deneyimlerimden faydalanırım.	,529
OYDB17	Bir konu ile ilgili düşüncelerimi mantıklı bir sıralama yaparak düzenlemeye çalışırım.	,409
OYDB18	Yeni bir konu öğrenirken derinlemesine araştırırım.	,532
OYDB20	Bir sınava hazırlanırken bir önceki sınav tecrübelerimi dikkate alırım.	,442
OYDB21	Başarı ve başarısızlıklarımın nedenlerini analiz ederim.	,465
OYDB23	Öğrenme sürecinde izleyeceğim adımların her aşamasını planlarım.	,457
OYDB24	Dersin sonunda, derste öğrendiklerimi gözden geçiririm.	,588
OYDB25	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetebilirim.	,543
OYDB26	Öğrenirken kullandığım yöntemlerin etkili olup olmadığını değerlendiririm.	,554
OYDB27	Öğrenmekte zorlandığım bir konuyu öğrenene kadar çabalarım.	,522
OYDB28	Kendi öğrenme sürecimin sorumluluğunu alırım.	,529

Açıklanan toplam varyans: 49,048

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 2.4'te sunulan verilere göre, ölçekte yer alan 17 maddeye ilişkin faktör yükleri ,394 ile ,588 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin ,40 ve üzeri olması, ilgili maddelerin seçimi açısından yeterli kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, s. 522). Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %49,04 olup, bu oran sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda geçerli sayılan aralık içindedir. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2018).

Ölçekte bulunan maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olup olmadığını tespit etmek için ölçekten en düşük puanı alan %27'lik (140) alt grup ve en yüksek puanı alan

%27'lik (140) üst grup belirlenerek ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t-testiyle bakılmıştır.

Tablo 2.5: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Alt ve Üst Gruplar Arası Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	p
OYDB10	Alt grup	140	3,4571	,78081	,06599	-16,331	,000*
	Üst grup	140	4,7143	,46898	,03964		
OYDB11	Alt grup	140	3,2857	,96921	,08191	-16,423	,000*
	Üst grup	140	4,7714	,45428	,03839		
OYDB12	Alt grup	140	3,2000	,81532	,06891	-16,798	,000*
	Üst grup	140	4,6214	,58109	,04911		
OYDB13	Alt grup	140	3,4500	,90820	,07676	-15,389	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,43035	,03637		
OYDB14	Alt grup	140	3,2357	,87005	,07353	-19,167	,000*
	Üst grup	140	4,8000	,41897	,03541		
OYDB15	Alt grup	140	3,3357	,88643	,07492	-19,465	,000*
	Üst grup	140	4,8857	,31930	,02699		
OYDB16	Alt grup	140	3,4143	,87315	,07379	-17,057	,000*
	Üst grup	140	4,8071	,41373	,03497		
OYDB17	Alt grup	140	3,3786	,78170	,06607	-17,439	,000*
	Üst grup	140	4,7286	,47745	,04035		
OYDB18	Alt grup	140	2,7000	,86249	,07289	-19,198	,000*
	Üst grup	140	4,4857	,68368	,05778		
OYDB20	Alt grup	140	3,4714	1,08914	,09205	-13,125	,000*
	Üst grup	140	4,7786	,44991	,03802		
OYDB21	Alt grup	140	3,2643	1,00796	,08519	-15,744	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,49270	,04164		
OYDB23	Alt grup	140	2,8857	,84892	,07175	-18,818	,000*
	Üst grup	140	4,5429	,60420	,05106		
OYDB24	Alt grup	140	2,7143	,98394	,08316	-20,401	,000*
	Üst grup	140	4,6643	,55762	,04713		
OYDB25	Alt grup	140	3,0714	,93411	,07895	-18,345	,000*
	Üst grup	140	4,7214	,50987	,04309		
OYDB26	Alt grup	140	3,4500	,90024	,07608	-16,328	,000*
	Üst grup	140	4,8071	,39596	,03346		
OYDB27	Alt grup	140	3,3429	,97281	,08222	-15,535	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,46258	,03909		
OYDB28	Alt grup	140	3,7571	,84710	,07159	-12,921	,000*
	Üst grup	140	4,7857	,41180	,03480		

*p < .05

Ortaöğretim yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği alt ve üst gruplar arası bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 2.5'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan 17 maddenin alt-üst gruplarda verilen yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu sonuç ölçekte bulunan tüm maddelerin yeteri kadar ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 2.6'da verilmiştir. Bir ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının en az ,70 olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2018, s. 29). Ancak bu konu için farklı görüşler de mevcuttur. İç tutarlılık (Alfa) katsayısının değerlendirme ölçütü şu şekildedir (Özdamar, 1999, s. 522; Ural & Kılıç, 2021, s. 66):

“0.00 ≤ a < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 ≤ a < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0.60 ≤ a < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

0.80 ≤ a < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirirdir.”

Tablo 2.6: OYDBÖ'nün Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
		(N=517)
1. Faktör	7	,79
2. Faktör	5	,77
3. Faktör	5	,68
Tümü	17	,87

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi, yedi maddeden oluşan birinci boyutun iç tutarlılık katsayısı ,79, beş maddeden oluşan ikinci boyutun iç tutarlılık katsayısı ,77, beş maddeden oluşan üçüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı ,68 ve on yedi maddeden oluşan ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen kriterlere göre (Özdamar, 1999, s. 522; Ural & Kılıç, 2021, s. 66) OYDBÖ'nün birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutları geçerli ve oldukça güvenilir iken, ölçeğin tamamının yapı geçerliliğine sahip olduğu ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

2.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan on yedi maddeli ve üç boyutlu modelin doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu aşamada AFA sonrası 17 maddeye indirilen OYDBÖ ölçeği farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinden 522 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin faktör yapısının uygunluğu test edilmiştir.

Modelin uyum kriterlerinin belirlenmesi için Erkorkmaz vd. (2013), Hu ve Bentler (1999), Karagöz (2016), Karagöz (2021), Kline (2015), Tabachnick ve Fidel (2015) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Modelin uyum iyiliğini gösteren DFA sonuçları Tablo 2.7'de yer almaktadır.

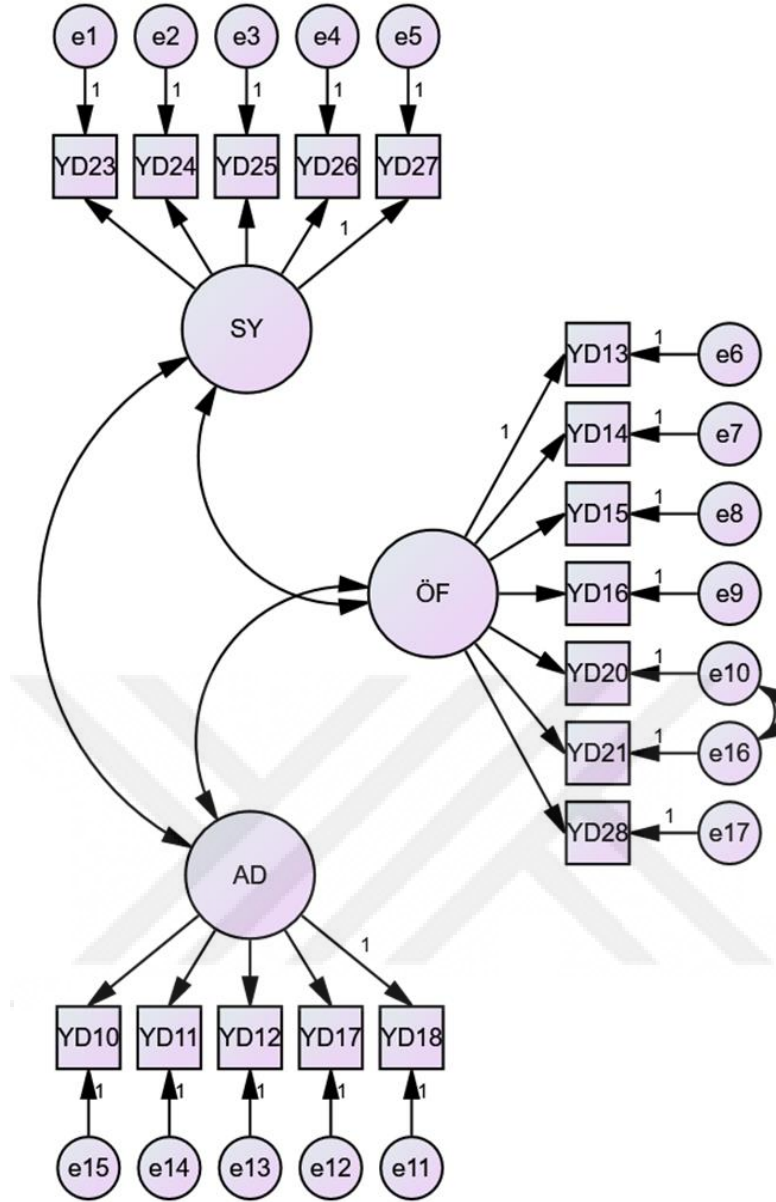
Tablo 2.7: DFA Analiz Sonuçları ve Uyum Kriterleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bulgu	Sonuç
CMIN/SD (X^2/Sd)	0-3	3-5	2,169	İyi uyum
AGFI	,90-1,00	,85-,90	,929	İyi uyum
GFI	,90-1,00	,85-,90	,947	İyi uyum
CFI	,95-1,00	,90-,95	,948	Kabul edilebilir uyum
NFI	,95-1,00	,90-,95	,908	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	,95-1,00	,90-,95	,938	Kabul edilebilir uyum
RFI	,95-1,00	,90-,95	,891	-
IFI	,95-1,00	,90-,95	,948	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	,00-,05	,05-,08	,047	İyi uyum
RMR	,00-,05	,05-,10	,030	İyi uyum
PNFI	,95-1,00	,50-,95	,768	Kabul edilebilir uyum
PGFI	,95-1,00	,50-,95	,12	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,80$	,0395	İyi uyum

Tablo 2.7’ye göre uyum indekslerine bakıldığında, model genel anlamda iyi/kabul edilebilir düzeyde bir uyum göstermektedir. CMIN/SD (X^2/df) değeri 2,169 olup 0-3 aralığında yer almakta ve bu nedenle “iyi uyum” olarak değerlendirilebilir. AGFI (,929) ve GFI (,947) değerleri ,90-1,00 aralığında olup, modelin mutlak uyum açısından güçlü performansını işaret eder. RMSEA değeri ,047 ile ,00-,05 aralığında yer almakta ve bu da iyi uyum sınırını karşılamaktadır. Ayrıca, RMR (,030) ve SRMR (,0395) değerleri de 0,05 altı limitlerde bulunarak modelin hata düzeyinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir.

Artımsal uyum ölçütlerine baktığımızda, CFI (,948) ve IFI (,948) değerleri “kabul edilebilir uyum” aralığında yer almakta; NFI (,908) ve NNFI (TLI) (,938) değerleri de bu kapsama dahildir. Bu değerler, modelin referans (bağıntısız) modele kıyasla anlamlı ölçüde iyileşme sağladığını göstermektedir. PNFI (,768) ve PGFI (,712) değerleri de kabul edilebilir sınırlar içindedir. Sonuç olarak modelin büyük çoğunluğunun uyum indekslerinin, literatürde kabul edilen iyi ve kabul edilebilir düzeydeki uyum kriterleriyle örtüştüğü görülmektedir. Küçük bir uyum eksikliği RFI indeksinde görülmekle birlikte, bu tek gösterge modelin genel kabul edilebilirliğini önemli ölçüde gölgelememektedir. Dolayısıyla, ölçeğini yapı geçerliliği açısından desteklendiği, modelin veriye güvenilir bir uyum gösterdiğini tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortaya konulan OYDBÖ’ye ilişkin path diyagramı Şekil 2.2’de verilmiştir.

Şekil 2.2: OYDBÖ'ye İlişkin Path Diyagramı



Şekil 2.2'ye bakıldığında, OYDBÖ'nün üç faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiği, maddelerin ilgili faktörlere anlamlı düzeyde yüklendiği ve faktörler arasında pozitif ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri sonucunda üç boyutlu olarak toplam 17 maddeden oluşmaktadır. 13, 14, 15, 16, 20, 21 ve 28. maddelerden oluşan birinci boyuta “Öz Farkındalık (ÖF)” ismi verilmiştir ve bu boyut öğrencilerin öz farkındalık becerilerini ifade etmektedir. 23, 24, 25, 26 ve 27. maddelerden oluşan ikinci boyut “Süreç Yönetimi (SY)” olarak adlandırılmıştır ve bu boyut öğrencilerin süreci planlama,

izleme ve yönetme becerilerini ölçmektedir. 10, 11, 12, 17 ve 18. maddelerden oluşan üçüncü boyut ise “Anlamlandırma (AD)” olarak isimlendirilmiştir ve bu boyut öğrencilerin sorgulama, aktarım yapma ve düzenleme becerilerini ifade etmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin puanlaması 5'li likert tipine göre yapılmıştır. Bu ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Kararsızım = 3”, “Katılıyorum = 4” ve “Tamamen Katılıyorum = 5” olarak puanlanmıştır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Öğrencilerin her bir maddeden aldıkları yüksek puanlar yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bütün maddelere verilen cevapların belirtilen puanlar cinsinden toplanması ile ölçek toplam puanı oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Alınan yüksek puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yüksekliğini ifade ederken, düşük puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir.

2.3.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)

Yeşil (2013) tarafından geliştirilen Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır (EK 3). Bahsi geçen bu ölçek Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (DYÖS) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS) olmak üzere iki boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “Hiçbir zaman (1)” ile “Her zaman (5)” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. Bir ölçek için iç tutarlık katsayılarının genel anlamda en az ,70 olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2018, s. 29). ÖSÖ-II ölçeğine ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,89'dur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları DYÖS ,89 ve ÖYÖS ,74'tür. Bu bulgulara göre tüm ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kriterini karşıladığı görülmüştür ve bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için ilk olarak Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun onayı alınmıştır (EK 4). Sonrasında okullarda çalışma yapmak için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İzin onayından sonra araştırmanın ilk aşaması için 2024-2025 eğitim öğretim yılı mayıs ayında; araştırmanın ikinci aşaması için farklı bir örneklem olarak 2025-2026

eğitim ğretim yılı eylül ayında izin dahilinde bulunan ortaöğretim kurumlarına gidilmiş olup ilgili çalışma hakkında yönetici, ğretmen ve öğrenciler araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacı ve sınıf ğretmeni eşliğinde veli onam formu alınan ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden araştırmanın amacı açıklanarak yüz yüze uygulama yöntemiyle anonim olarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizlerinin yapılması için şifreli bilgisayara kaydedilmiştir. Hatalı ve eksik doldurulduğu anlaşılan anket ve ölçekler analiz sürecine dahil edilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplamak için betimleyici istatistiklerin yanı sıra çeşitli istatistiksel işlemler yapılmıştır. İki farklı grubu karşılaştırmak için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. İkidenden fazla grubu karşılaştırmalarında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre anlamlılık farkının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Ölçekler, lek alt boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişkiye korelasyon, çoklu regresyon ve adımsal regresyon analizi ile bakılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1: Öğrencilerin Dış Yönetimli ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluk Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	Ss
DYÖS	522	33,00	80,00	65,95	7,28
ÖYÖS	522	6,00	30,00	22,72	4,50
ÖSÖ	522	47,00	110,00	88,68	10,01

Öğrencilerin dış yönetimli ve öz yönetimli öğrenme sorumluluk puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.1'de gösterilmiştir. Dış yönetimli öğrenme sorumluluğu (DYÖS) puan ortalaması 65,95, öz yönetimli öğrenme sorumluluğu (ÖYÖS) puan ortalaması 22,72, tüm boyutlara (ÖSÖ) ait puan ortalaması 88,68'dir. Öğrencilerin dış yönetimli ve öz yönetimli öğrenme sorumluluk puanlarının alınabilecek en yüksek puana yakın olması sebebiyle yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2: Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	Ss
ÖF	522	7,00	35,00	28,85	3,93
SY	522	7,00	25,00	19,72	3,31
AD	522	8,00	25,00	19,91	2,88
OYDBÖ	522	29,00	85,00	68,48	8,81

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Öz farkındalık (ÖF) puan ortalaması 28,85, süreç yönetimi (SY) puan ortalaması 19,72, anlamlandırma (AD) puan ortalaması 19,91, üç boyuta (OYDBÖ) ait puan ortalaması 68,48'dir. Öğrencilerin öz farkındalık,

süreç yönetimi ve anlamlandırma puanlarının alınabilecek en yüksek puana yakın olması sebebiyle yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

3.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.3: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
ÖF	Kız	287	4,087	,610	520	-1,587	,115
	Erkek	235	4,163	,495			
SY	Kız	287	3,865	,686	520	-3,028	,003*
	Erkek	235	4,040	,621			
AD	Kız	287	3,943	,613	520	-1,707	,088
	Erkek	235	4,028	,529			
OYDBÖ	Kız	287	3,979	,556	520	-2,424	,016*
	Erkek	235	4,088	,461			

ÖF: Öz Farkındalık, **SY:** Süreç Yönetimi, **AD:** Anlamlandırma, **OYDBÖ:** Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

*p < .05

Öğrencilerin cinsiyete göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre OYDBÖ'nün SY boyutunda, gruplar arasında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(520)} = 3,028$; $p < .05$). Bu durum, grupların SY puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Benzer şekilde ölçeğin tümünde yine erkekler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t_{(519,921)} = 2,424$; $p < .05$). Bu sonuca göre, gruplar bu beceriler açısından farklı düzeydedir. Diğer yandan, ÖF ($p = ,115$) ve AD ($p = ,088$) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.4: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (Ss)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖF	Gruplar arası	8,903	3	2,968	9,866	.000**
	Grup içi	155,818	518	0,301		
	Toplam	164,720	521		9. sınıf < 10, 11, 12. sınıflar	
SY	Gruplar arası	14,628	3	4,876	11,765	.000**
	Grup içi	214,681	518	0,414		
	Toplam	229,309	521		9. sınıf < 10, 11, 12. sınıflar	
AD	Gruplar arası	11,635	3	3,878	12,371	.000**
	Grup içi	162,396	518	0,314		
	Toplam	174,031	521		9. sınıf < 10, 11, 12. sınıflar	
OYDBÖ	Gruplar arası	11,243	3	3,748	15,067	.000**
	Grup içi	128,837	518	0,249		
	Toplam	140,079	521		9. sınıf < 10, 11, 12. sınıflar	

ÖF: Öz Farkındalık, SY: Süreç Yönetimi, AD: Anlamlandırma, OYDBÖ: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

**p < .01

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir. ANOVA analizine göre, OYDBÖ'nün ÖF, SY, AD alt boyutları ve ölçeğin tümünde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p < .01$). Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre, 9. sınıf öğrencileri, tüm değişkenlerde 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Ancak 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu bulgular, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve ilgili faktörlerinin özellikle 9. sınıf düzeyinde daha düşük olduğunu, bu becerilerin ise 10. sınıf itibarıyla geliştiğini ve daha sonra benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

3.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.5: Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (Ss)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖF	Gruplar arası	17,652	7	2,522	3,060	,004*
	Grup içi	424,074	514	0,825	İHL < İHLP, SBL, FL, AL, GSL, SL	
	Toplam	441,726	521			
SY	Gruplar arası	18,441	7	2,634	3,140	,003*
	Grup içi	431,137	514	0,839	İHL < GSL, SL	
	Toplam	449,579	521			
AD	Gruplar arası	14,794	7	2,113	2,147	,038*
	Grup içi	505,752	514	0,984	İHL < SBL	
	Toplam	520,546	521			
OYDBÖ	Gruplar arası	16,513	7	2,359	3,106	,003*
	Grup içi	390,248	514	0,759	İHL < İHLP, SBL, FL, SL	
	Toplam	406,760	521			

İHLP: İmam Hatip Proje Okulu, **GSL:** Güzel Sanatlar Lisesi, **İHL:** İmam Hatip Lisesi, **SBL:** Sosyal Bilimler Lisesi, **FL:** Fen Lisesi, **SL:** Spor Lisesi, **AL:** Anadolu Lisesi, **ÖF:** Öz Farkındalık, **SY:** Süreç Yönetimi, **AD:** Anlamlandırma, **OYDBÖ:** Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

*p < .05

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir. Tek yönlü varyans ANOVA testi sonuçlarına göre, öğrencilerin OYDBÖ'nün tümü ve alt boyutlarında (ÖF, SY, AD) okul türlerine göre anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir ($p < .05$).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre özellikle İmam Hatip Lisesi (İHL) öğrencilerinin diğer okul türlerinde bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşük puan aldığı görülmüştür. ÖF boyutunda İHL öğrencilerinin; İHL Proje Okulu, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük puanlara sahip olduğu bulunmuştur. SY boyutunda İHL öğrencilerinin; Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük puan aldığı belirlenmiştir. AD boyutunda yalnızca İHL ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında anlamlı fark vardır. Ölçeğin tümünde de İHL öğrencilerinin; İHL Proje Okulu, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük puana sahip olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğrencilerin okul türüne göre yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ve özellikle İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bu beceriler açısından diğer okul türlerinden belirgin şekilde ayrıştığını ortaya koymaktadır.

3.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.6: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (Ss)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖF	Gruplar arası	2,895	3	0,965	3,089	,027*
	Grup içi	161,826	518	0,312		
	Toplam	164,720	521			
SY	Gruplar arası	2,425	3	0,808	1,846	,138
	Grup içi	226,884	518	0,438		
	Toplam	229,309	521	-		
AD	Gruplar arası	4,316	3	1,439	4,391	,005*
	Grup içi	169,715	518	0,328		
	Toplam	174,031	521			
OYDBÖ	Gruplar arası	3,091	3	1,030	3,897	,009*
	Grup içi	136,988	518	0,264		
	Toplam	140,079	521			

ÖF: Öz Farkındalık, **SY:** Süreç Yönetimi, **AD:** Anlamlandırma, **OYDBÖ:** Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

*p < .05

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, öğrenim durumu değişkeni yansıtıcı düşünme becerilerinin ÖF, AD ve toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. ÖF boyutu için $F(3,518) = 3,089$, $p = ,027$; AD boyutu için $F(3,518) = 4,391$, $p = ,005$ ve toplam puan için $F(3,518) = 3,897$, $p = ,009$ olarak bulunmuştur. SY boyutunda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > .05$). Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu anlamlı farkların özellikle ortaokul ve lise mezunları arasında ortaya çıktığı; lise mezunlarının, ortaokul mezunlarına kıyasla ÖF, AD ve genel yansıtıcı düşünme puanlarında anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerinin de geliştiğine işaret etmektedir.

Tablo 3.7: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (Ss)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖF	Gruplar arası	0,499	3	0,166	,524	,666
	Grup içi	164,222	518	0,317		
	Toplam	164,720	521			
SY	Gruplar arası	1,277	3	0,426	,967	,408
	Grup içi	228,032	518	0,440		
	Toplam	229,309	521			
AD	Gruplar arası	1,000	3	1,333	,998	,393
	Grup içi	173,030	518	0,334		
	Toplam	174,031	521			
OYDBÖ	Gruplar arası	0,495	3	0,165	,613	,607
	Grup içi	139,584	518	0,269		
	Toplam	140,079	521			

ÖF: Öz Farkındalık, **SY:** Süreç Yönetimi, **AD:** Anlamlandırma, **OYDBÖ:** Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

*p < .05

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir. Yapılan ANOVA analizine göre, OYDBÖ'nün boyutları olan ÖF, SY, AD ve ölçeğin tümünde gruplar arası varyansları anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlar, farklı gruplar arasında bu faktörlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. F değerleri de düşük olup, gruplar arası varyansın grup içi varyansa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını desteklemektedir. Dolayısıyla, baba öğrenim durumunun öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Akademik Başarının Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için adimsal regresyon analizi yapılmıştır. Adimsal regresyon analizi yapmadan önce öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile akademik başarı ve öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır

Tablo 3.8: Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi İle Akademik Başarı ve Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Korelasyon Katsayıları

	Akademik Başarı	ÖF	SY	AD	YDB	DYÖS	ÖYÖS
ÖF	,296**						
SY	,216**	,653**					
AD	,269**	,643**	,584**				
OYDBÖ	,301**	,903**	,860**	,835**			
DYÖS	,101*	,393**	,323**	,283**	,390**		
ÖYÖS	,170**	,520**	,545**	,406**	,570**	,410**	
ÖSÖ	,151**	,519**	,481**	,389**	,540**	,912**	,747**

ÖF: Öz Farkındalık, **SY:** Süreç Yönetimi, **AD:** Anlamlandırma, **OYDBÖ:** Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği, **DYÖS:** Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu, **ÖYÖS:** Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu, **ÖSÖ:** Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

**p < .01, *p < .05

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile akademik başarı ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 3.8'de gösterilmiştir. Verilere göre, yansıtıcı düşünme alt faktörleri (ÖF, SY, AD) ve Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinin (OYDBÖ) tümü ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler ÖF boyutu için $r = ,296$ ($p < .01$), SY boyutu için $r = ,216$ ($p < .01$), AD boyutu için $r = ,269$ ($p < .01$) ve OYDBÖ için $r = ,301$ ($p < .01$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yükseldikçe akademik başarılarının da arttığını göstermektedir. Öğrenme sorumluluğu alt faktörleri (DYÖS, ÖYÖS) ve Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin (ÖSÖ) tümü ile yansıtıcı düşünme faktörleri (ÖF, SY, AD) ve Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. DYÖS, ÖF ($r = ,393$; $p < .01$), SY ($r = ,323$; $p < .01$), AD ($r = ,283$; $p < .01$) ve OYDBÖ ($r = ,390$; $p < .01$) ile anlamlı ilişkilere sahiptir. ÖYÖS değişkeni ÖF ($r = ,520$; $p < .01$), SY ($r = ,545$; $p < .01$), AD ($r = ,406$; $p < .01$) ve OYDBÖ ($r = ,570$; $p < .01$) ile pozitif ve anlamlı ilişkiler göstermektedir. Benzer şekilde, ÖSÖ değişkeni ÖF ($r = ,519$; $p < .01$), SY ($r = ,481$; $p < .01$), AD ($r = ,389$; $p < .01$) ve OYDBÖ ($r = ,540$; $p < .01$) ile anlamlı biçimde ilişkilidir. Bu bulgular, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri arttıkça yansıtıcı düşünme becerilerinin de güçlendiğini, dolayısıyla öğrenme sürecinde daha bilinçli, planlı ve sorumluluk sahibi bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 3.9: Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Sabit)	55,873	3,624	–	15,418	,000*	–	–
ÖF	4,070	1,062	,209	3,833	,000*	,587	1,704
AD	2,567	1,033	,135	2,485	,013*	,587	1,704
R = .313			R ² = .098			**p < .01	
F(2, 519) = 28.226, p < .01			Durbin-Watson = 1.405			*p < .05	

Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin akademik başarıyı yordamasına ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir. Yapılan adımsal regresyon analizi, ÖF ve AD boyutunun akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Model genel olarak anlamlı bulunmuş ($F(2, 519) = 28.226, p < .01$) ve bağımlı değişkenin varyansı %9,8'i ($R^2 = .098$) bu iki faktör tarafından açıklanmaktadır. Analiz sırasında SY boyutunun modele dahil edildiğinde akademik başarıyı anlamlı şekilde açıklamadığı görülmüş ve bu nedenle nihai modele dahil edilmemiştir, bu durum SY boyutunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir. ÖF boyutundaki bir birimlik artış akademik başarılarında ortalama 4,070 puanlık, AD boyutundaki bir birimlik artış ise ortalama 2,567 puanlık bir artışla ilişkilidir (sırasıyla $\beta = .209, p < .01$ ve $\beta = .135, p < .05$). Tolerans ve VIF değerleri çoklu doğrusallık sorununun olmadığını, Durbin-Watson değeri ise hata terimlerinin bağımsızlığını göstermektedir. Bu bulgular, ÖF ve AD boyutlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı etkisi olduğunu, SY boyutunun ise anlamlı bir katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak regresyon eşitliği Akademik Başarı = $55,873 + 4,070 \text{ ÖF} + 2,567 \text{ AD}$ şeklinde oluşturulabilir.

3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yansıtıcı düşünme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapmadan önce öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin korelasyon katsayıları incelenmiştir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile ÖF, SY ve AD boyutlarının tamamında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

3.4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Öz Farkındalığı Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.10: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Öz Farkındalığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Sabit)	1,799	,189	–	9,505	,000*	–	–
ÖYÖS	,323	,030	,431	10,787	,000*	,832	1,202
DYÖS	,267	,049	,216	5,400	,000*	,832	1,202
R = .556		R ² = .309		F(2, 519) = 116.095, p < .01			
*p < .05		**p < .01					

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ÖF'yi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.10'da gösterilmiştir. Çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre öz yönetimli ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğu yansıtıcı düşünme becerilerinin ÖF boyutunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Regresyon modeli genel olarak anlamlı bulunmuş olup ($F(2, 519) = 116.095, p < .01$), modelin bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %31'ini açıkladığı gözlemlenmiştir ($R^2 = .309$). ÖYÖS ($B = ,323, \beta = ,431, p < .01$) daha güçlü bir yordayıcı olarak öne çıkarken, DYÖS de anlamlı ancak daha düşük bir etki göstermiştir ($B = ,267, \beta = ,216, p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yansıtıcı düşünmenin ÖF boyutunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak regresyon eşitliği Öz Farkındalık = $1,799 + 0,323 \text{ ÖYÖS} + 0,267 \text{ DYÖS}$ şeklinde kurulabilir.

3.4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Süreç Yönetimini Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.11: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Süreç Yönetimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Sabit)	1,563	,223	–	7,001	,000*	–	–
ÖYÖS	,438	,035	,496	12,397	,000*	,832	1,202
DYÖS	,175	,058	,120	3,008	,003*	,832	1,202
R = .556		R ² = .309		F(2, 519) = 116.131, p < .01			
*p < .05		**p < .01					

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin SY'i yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.11'de gösterilmiştir. Öz yönetimli ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğunun yansıtıcı düşünme becerilerinin SY boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Regresyon modeli genel olarak anlamlı bulunmuş olup ($F(2, 519) = 116.131, p < .01$), modelin bağımlı değişkendeki varyansın

yaklaşık %31'ini açıkladığı gözlemlenmiştir ($R^2 = .309$). ÖYÖS ($B = ,438$, $\beta = ,496$, $p < .01$) daha güçlü bir yordayıcı olarak öne çıkarken, DYÖS de anlamlı ancak daha düşük bir etki göstermiştir ($B = ,175$, $\beta = ,120$, $p < .05$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve kontrol etme becerilerinin yansıtıcı düşünme SY boyutu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak regresyon eşitliği Süreç Yönetimi = $1,563 + 0,438 \text{ ÖYÖS} + 0,175 \text{ DYÖS}$ şeklinde oluşturulabilir.

3.4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Anlamlandırmayı Yordayıcılık Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.12: Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Anlamlandırmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Sabit)	2,232	,212	–	10,543	,000*	–	–
ÖYÖS	,269	,034	,349	8,020	,000*	,832	1,202
DYÖS	,178	,055	,140	3,215	,001*	,832	1,202
R = .426		R ² = .182		F(2, 519) = 57.552, p < .01			
*p < .05		**p < .01					

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin AD'yi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.12'de gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öz yönetimli ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğunun yansıtıcı düşünme becerilerinin AD boyutunu anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Regresyon modeli genel olarak anlamlı bulunmuş olup ($F(2, 519) = 57.552$, $p < .01$), modelin bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı gözlemlenmiştir ($R^2 = .182$). ÖYÖS ($B = ,269$, $\beta = ,349$, $p < .01$) daha güçlü bir yordayıcı olarak öne çıkarken, DYÖS de anlamlı ancak daha düşük bir etki göstermiştir ($B = ,178$, $\beta = ,140$, $p < .05$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve kontrol etme becerilerinin yansıtıcı düşünme AD boyutu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak regresyon eşitliği Anlamlandırma = $2,232 + 0,269 \text{ ÖYÖS} + 0,178 \text{ DYÖS}$ şeklinde oluşturulabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

4.1.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerinin dış yönetimli, öz yönetimli alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde öğrenme sorumluluğu puan ortalamalarının alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ile örtüşen farklı çalışma sonuçları mevcuttur. Bunlardan; Yeşil (2013) ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını incelemeye yönelik yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin ÖYÖS skorlarının orta seviyede, DYÖS ve ölçeğin tümünde öğrenme sorumluluğu skorlarının yüksek seviyede olduğunu bulmuştur. Kolan (2020) ortaöğretim öğrencilerinde öğrenme sorumluluğunu incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin ÖYÖS, DYÖS alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde öğrenme sorumluluğunun yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan Hekimoğlu (2021) spor lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu incelemeye yönelik yaptığı çalışma sonucunda ÖYÖS puanlarının orta seviyede, DYÖS ve ölçeğin tümünde öğrenme sorumluluk puanlarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Bunların dışında ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının incelendiği bazı çalışmalarda da benzer olarak öğrenme sorumluluk puanlarının yüksek seviyede olduğu bulunmuştur (Arıyürek, 2023; Bayrak vd., 2025, s. 53; Kuloğlu, 2022). Öğrencilerin başarılı olmasında öğrenme sorumluluğunun önemli bir etkisi vardır. Çünkü

öğrenmeye yönelik sorumluluk öğrencinin kendine bir hedef belirlemesi ve çalışma temposunu ayarlaması için gereklidir (Hansson, 2012). Öğrenmeye yönelik sorumluluk, öğrencilerin her derse uygun öğrenme zihniyetine sahip olmaları, her bir derse nasıl hazırlık yapmaları gerektiği, grup çalışması yaparken sorumluluk almayı ve öğrendiklerini analiz etmelerinin gerekli olduğunun bilincinde olmaları bakımından da önemlidir (Coffman, 2010).

Öğrencilerin dış yönetimli ve öz yönetimli öğrenme sorumluluk düzeylerinin yüksek olmasının sebebi eğitimde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi olabilir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin yüksek olmasında gelecekte iyi bir yerde olmak istemeleri ve beklentilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu dönemlerde öğrencilerin bağımsız olma istekleri ve başarılı olmak için çaba göstermeleri öğrenme süreçlerine daha fazla önem vermelerini sağladığı söylenebilir. Aile ve öğretmenin de öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması konusunda bilinçli olması ve öğrenciyi desteklemesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin artmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin öz farkındalık, süreç yönetimi, anlamlandırma alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde yansıtıcı düşünme becerisi puan ortalamalarının alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu görülmüştür. Çalışma bulguları ile benzerlik gösteren farklı çalışma sonuçları mevcuttur. Örneğin; Artuğ (2023) ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi puan ortalamasının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Zerdali (2023) ortaokul öğrencilerinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin problem yansıtıcı düşünme becerisi puan ortalamasının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Durna (2022) ise ortaokul öğrencilerinde problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini incelemeye yönelik yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek seviyede olduğu bulmuştur.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olmasında eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımın tercih edilmesi, öğretmenin öğrencilere

rehberlik etmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gelişimlerinin süreç odaklı değerlendirilmesi, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik öz değerlendirme ve sorgulama yapmaları, sınıf ortamında fikirlerini tarafsız olarak ifade edebilmeleri ve yaptıkları hatalardan ders çıkarmaları bu becerinin yüksek düzeyde olmasına katkı sağlayabilir.

4.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

4.1.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada cinsiyete göre SY boyutu ve ölçeğin tümünde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenirken, ÖF ve AD boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma grubunda erkek öğrencilerin SY ve ölçeğin tümünde puan ortalamaları kadın öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre süreci planlama, izleme ve yönetme becerilerinin daha fazla geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde erkek öğrencilerin ÖF ve AD puan ortalamaları kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ancak anlamlı değildir.

Yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermeyen çalışmalar mevcuttur. Durna (2022) ortaokul öğrencilerinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışma sonucunda kadın öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini incelemeye yönelik olarak yapılan çalışma sonucunda (Orman, 2021) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan Narin (2023) ve Artuğ (2023) ortaokul öğrencilerinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri çalışmalar sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Mevcut çalışmada elde edilen sonuçların yapılan benzer çalışmaların sonuçlarından farklı olduğu görülmektedir. Ancak mevcut çalışmadaki hedef kitle ile yapılan benzer çalışmalardaki hedef kitle farklıdır. Mevcut çalışmada çalışma grubunu ortaöğretim öğrencileri oluştururken; ilgili diğer çalışmalarda ise çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu dikkat çekmektedir. Çalışmadan elde edilen sonucun farklı olmasının önemli sebeplerinden birisi çalışma grubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir. Ortaöğretim düzeyindeki erkek öğrencilerin analitik, eleştirel ve soyut düşünme beceri düzeylerinde artış olması ve gelecek kaygısı için akademik rekabetin olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik daha fazla sorgulama yapmalarını sağlamış ve erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek çıkmasının sebebi bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Yapılan ilgili çalışmalarda ortaokul düzeyindeki kadın öğrencilerin gelişimsel süreç bağlamında sorumluluk alma ve öz değerlendirme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha erken gelişmesi ve aynı zamanda duygusal olarak da kadın öğrencilerin daha erken gelişim göstermeleri yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ancak yine de belirtilen bu hususlar ayrı bir çalışmada incelenebilir.

4.1.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf düzeyine göre ÖF, SY, AD boyutu ve ölçeğin tümünde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri puanlarının 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşüktür. Bu sonuç ÖF, SY, AD boyutları ve ölçeğin tümünde yansıtıcı düşünme beceri puanlarının 9. sınıf düzeyinde daha düşük olduğunu, 10. sınıf düzeyinde gelişme gösterdiği, 11. ve 12. sınıf düzeylerinde benzer şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin incelendiği bir çalışmanın sonucunda (Xie vd., 2008) öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin zamanla anlamlı derecede arttığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin bir üst sınıf düzeyine geçtikçe gelişme göstermesi bakımından çalışmaya benzerlik göstermektedir. Çalışmadan farklı olarak ortaokul öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin incelendiği çalışmalar sonucunda

yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüştür (Artuğ, 2023; Narin, 2023; Orman, 2021). Yansıtıcı düşünme beceri puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemesi bakımından ortaya çıkan sonuç çalışmadan farklılık göstermektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi üst düzey düşünme becerileri türlerinden biri olup soyut düşünmeyi gerektiren bir beceridir. Piaget'e göre ortaokul öğrencileri somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasındadırlar ancak ortaöğretim öğrencileri soyut düşünme dönemindedirler. Yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre gelişim gösterirken, ortaokullarda sınıf düzeylerine göre farklılaşma olmaması öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.1.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda okul türlerine göre ÖF, SY, AD boyutu ve ölçeğin tümünde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puanı diğer okul türlerinde (İHL Proje Okulu, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi) bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Ölçeğin tümünde İHL öğrencilerinin puanının İHLP, SBL, FL ve SL öğrencilerinin puanından; ÖF boyutunda İHL öğrencilerinin puanının İHLP, SBL, FL, AL, GSL ve SL öğrencilerinin puanından; SY boyutunda İHL öğrencilerinin puanının GSL ve SL öğrencilerinin puanından; AD boyutunda İHL öğrencilerinin puanının SBL öğrencilerinin puanından anlamlı derecede düşüktür.

Çalışma sonucuna göre okul türlerine göre yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürde yansıtıcı düşünme becerilerinin okul türüne göre ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır, bu sebeple mevcut bulgularla doğrudan karşılaştırılabilecek çalışmalar bulunamamıştır. Buradan hareketle çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurduğu ve yapılacak araştırmalara temel oluşturduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerileri eleştirel, yaratıcı, bilişötesi ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır ve aynı zamanda öğrencilerin sorgulama yapmasını,

öğrenme sürecini yapılandırması ile ilişkilidir. Bu bağlamda İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri puanlarının diğer okul türlerinde bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olmasının sebebi okulda kullanılan programın içeriği; öğretim yöntemlerinin yansıtıcı düşünme becerisini destekleme düzeyi; öğrenci profili; eleştirel, yaratıcı ve bilişötesi düşünme için ortam sınırlılığı olması olabilir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme süreçleri öğretmen merkezli olduğunda öğrencilerin ilgili süreci yapılandırması ve öğrenmeleri üzerine düşünceleri sınırlı olmaktadır. Bu durum düşünüldüğünde İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri puanlarının diğer okul türlerinde bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olmasında etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak bu farklılığın kesin olarak okul türü faktöründen olacağı düşünülmemelidir; öğretim sürecindeki uygulamalar, öğretici donanım ve yeterlikleri, okul iklimi gibi faktörlerle de bağlantılı olabileceği dikkate alınmalıdır.

Bu yönüyle çalışma okul türlerine göre yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesine yönelik olarak literatüre katkı sunmaktadır. Özellikle İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren uygulamaların artırılmasına yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Gelecek araştırmalarda okul türlerine göre yansıtıcı düşünme beceri düzeyleriyle ilgili nitel ve karma çalışmaların yapılması önerilmektedir.

4.1.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda anne öğrenim durumuna göre ÖF, AD ve ölçeğin tümünde puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre lise mezunlarının, ortaokul mezunlarına kıyasla ÖF, AD ve tüm ölçekte puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Orman (2021), problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puanlarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Anneleri üniversite mezunu olanların, anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili

yapılan diğ er bir  alışma (Durna, 2022) sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri puanlarında anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anneleri okuryazar olmayanlar ile lise mezunu olanlar arasında lise mezunu olanların; anneleri okuryazar olmayanlar ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanların; anneleri ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında lise mezunu olanların; anneleri ortaokul mezunu olanlar ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanların puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür.

İlgili literatürde bu çalışmadan farklı sonuçlar gösteren çalışmanın da olduğu görülmüştür. Artuğ (2023),  ğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri puanlarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

İlgili çalışmalarda ve mevcut çalışmada anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenim durumu yüksek olan annelerin, öğrenim durumu düşük olan annelere göre çocuklarının içinde bulunduğu bilişsel ve sosyal çevrenin niteliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca  ğrenim durumu yüksek olan annelerin öğrenim durumu düşük olan annelere göre çocukları ile iletişim durumunda daha sorgulayıcı olmaları ve bir problemi çözerken sürece odaklanmaları da başka bir sebep olarak göz önünde bulundurulabilir.

Yapılan bu çalışmada, baba öğrenim durumuna göre  F, SY, AD ve  l ğiğın tümünde puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum baba öğrenim durumu farklı olan öğrencilerin  F, SY, AD ve  l ğiğın tümünde puan ortalamalarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Durna (2022) ve Orman (2021) yaptıkları çalışmalarda baba öğrenim durumunun öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Baba  ğrenim durumunun yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmaması bakımından çalışmaya benzerlik göstermektedir.

Çalışmadan farklı olarak Artuğ (2023) yansıtıcı düşünmeye yönelik olarak yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının baba

öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Babası üniversite mezunu olanların yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin babası ilkokul ya da ortaokul mezunu olanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anne öğrenim durumunda sadece SY bakımından farklılık görülmezken ÖF, AD ve tüm ölçek puanlarında ise anlamlı farklılıklar bulunmaktaydı. Baba öğrenim durumu ne olursa olsun öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine bir etkisi bulunmamaktadır. Bu durum babaların çocukların öğrenme süreçlerine anneler kadar katılmaması ve her ebeveynin farklı kültürel rollere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte baba ve çocuk etkileşiminin akademik ve üstbilişsel çerçevede olmasından ziyade ağırlıklı olarak serbest zaman etkinliklerine dayalı olması, baba öğrenim durumunun öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin olmamasının bir sebebi olarak görülebilir.

4.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Akademik Başarısının Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yansıtıcı düşünme beceri boyutlarından ÖF ve AD, akademik başarının anlamlı bir yordayıcı iken, SY boyutu anlamlı yordayıcı değildir. ÖF ve AD, akademik başarının %9,8'ini yordamaktadır. Bu bulgular, ÖF ve AD boyutlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu, SY boyutunun ise anlamlı bir katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin yansıtıcı düşünme becerilerine olan etkisinin incelendiği bir çalışmada (Güler, 2024), yansıtıcı düşünme becerileri gelişen öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada (Artuğ, 2023) ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puanlarının dönem sonu başarı puanlarını orta düzeyde anlamlı derecede etkilediği belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılmış olan bir çalışmada (Ghanizadeh, 2017), yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin tüm bileşenlerinin akademik başarıyı pozitif yönde anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir ve yansıtıcı düşünmenin etkili bir düşünme becerisi olduğu ve akademik başarının temel ölçütlerinden biri olarak değerlendirildiği bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir çalışmada (Titus & Muttungal, 2023), yansıtıcı düşünmenin etkili bir düşünme becerisi olduğu ve

akademik başarıda önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan farklı olarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada (Asakereh & Yousofi, 2018), yansıtıcı düşünmenin akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma ile dolaylı olarak benzerlik gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan; YuekMing ve AbdManaf (2014) yansıtıcı notların, öğretmenlere derslerin iyileştirilmesine yönelik anlamlı geri dönütler sağladığını tespit etmişlerdir. Yaacob vd. (2021), işbirlikli yansıtıcı öğrenme yaklaşımıyla yansıtıcı düşünme becerisinin bilgi paylaşımına destek verdiğini belirlemişlerdir. Van der Schaaf vd. (2013), etkileşim içeren geri bildirim diyalogları ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini kullanmaları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Mevcut çalışmada çalışma grubu ortaöğretim öğrencilerinden, ilgili diğer çalışmalarda ise çalışma grupları ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri olmak üzere ayrı ayrı farklı gruplardan oluşmaktadır. Mevcut çalışma ve ilgili diğer çalışmaların çalışma gruplarının farklı eğitim kademelerinde olmasına rağmen benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi öğrencilerin hangi bilgileri bildiklerini, hangi bilgiyi hangi yöntem ile öğrendiklerini ve yaptıkları hataları nasıl giderebileceklerini fark etmelerini sağlayan bir beceri türüdür. Öğrenciler farklı eğitim kademelerinde olsalar bile yansıtıcı düşünme becerisi, öğrencileri daha aktif, öğrenme sürecini yöneten, deneyimlerinden faydalanan, hatalarından ders alan ve aynı zamanda başarı ve başarısızlıklarının analizini yapan bireyler haline getirmesi sebebiyle yansıtıcı düşünmenin tüm eğitim kademelerinde akademik başarıyı benzer şekilde olumlu olarak etkilediği düşünülmektedir.

4.1.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenme sorumluluğunun iki boyutu olan öz yönetimli öğrenme sorumluluğu (ÖYÖS) ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğu (DYÖS); ÖF, SY ve AD boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. DYÖS ve ÖYÖS; ÖF'nin %31'ni, SY'nin %31'ni ve AD'nin %18'ini açıklamaktadır. ÖF, SY ve AD boyutlarında ÖYÖS daha güçlü bir yordayıcı olarak ön plana çıkarken, DYÖS ise anlamlı ancak daha düşük bir etki göstermiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve kontrol etme becerilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin tümü üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çalışma sonucuna göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yansıtıcı düşünme becerilerini anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir. Ancak literatürde öğrenmeye yönelik sorumluluğunun yansıtıcı düşünme becerilerini yordamalarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut bulgularla doğrudan karşılaştırılabilecek çalışmalar bulunamamıştır. Dolayısıyla çalışmanın literatüre özgün bir çalışma sunarak katkı sağladığı ve ileride yapılacak olan araştırmalara temel oluşturduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte literatürde öğrenmeye yönelik sorumluluğun yansıtıcı düşünme becerilerini yordamasına ilişkin mevcut çalışma ile dolaylı olarak örtüşen araştırmalar mevcuttur. Öğrenme sorumluluğu ve yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada (Ateş, 2020), öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile problemleri yaratıcı çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülürken; problemleri yaratıcı çözme becerisi ve öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında birinin oranı arttığı zaman diğersinin de oranının yükseleceği, biri azalırsa diğersinin de azalacağı şeklinde bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünmede bireyin bir soru karşısında farklı çözüm yolları bulması bireyin yaratıcı düşünmesini sağlamaktadır (Ersözlü, 2008); dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi ile yansıtıcı düşünme becerisi de gelişmektedir. Bu bağlamda ilgili çalışmada (Ateş, 2020) öğrenmeye yönelik sorumluluğun yaratıcı problem çözme becerisini yordamasıyla mevcut çalışmaya dolaylı olarak benzerlik göstermektedir.

İlköğretim kademesindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada (Lau vd., 2018), öz-yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir çalışmada da (Sevgi & Zihar, 2020) benzer olarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı rapor edilmiştir. İlgili iki çalışmaya bakıldığında öz yeterlik kavramının hem öğrenme sorumluluğu hem de

yansıtıcı düşünme becerisi için ortak bir kavram olduğu görülmektedir ve öz yeterlik algısı arttıkça öğrenme sorumluluğu ve yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı sonucu bahsi geçen iki çalışmadan çıkarılmaktadır. Bu sebeple bahsi geçen iki çalışma, mevcut çalışma ile dolaylı olarak benzerlik göstermektedir.

Çalışmadan farklı olarak Asakereh ve Yousofi (2018) öğrencilerin yansıtıcı düşünme, öz yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucunda öğrencilerin öz yeterlik ve akademik başarıları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Ancak yansıtıcı düşünmenin öz yeterlik ve akademik başarılarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirtmiştir.

Yapılan diğer bir çalışmada (Aldan Karademir & Görgün, 2019) ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da (Öztürk, 2020) benzer olarak öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Problem tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada da (Yuni vd., 2021) yine benzer olarak problem tabanlı öğrenme modelinin kullanılmasıyla yansıtıcı düşünme becerileri ve öz düzenlemeli öğrenmelerinde aynı yönde artış olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme sorumluluğu ile ilişkili bir kavramdır (Corno, 1992; Killen, 1994) ve öğrenme ihtiyacı duyan birey, kendi öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi ve gerektiğinde öğrenmesi ile ilgili düzenlemeler yapma ihtiyacı hissetmesiyle öz-düzenleme yaparak öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Üredi & Üredi, 2005, s. 254). Buradan hareketle öz düzenlemeli öğrenmenin artmasıyla öğrenme sorumluluğu da artmaktadır. Bu bağlamda bahsi geçen üç çalışmada (Aldan Karademir & Görgün, 2019; Öztürk, 2020; Yuni vd., 2021) yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı derecede pozitif yönlü ilişki olması bakımından mevcut çalışma ile dolaylı olarak benzerlik göstermektedir.

Mevcut çalışmanın çalışma grubunu ortaöğretim öğrencileri, yapılan benzer çalışmaların çalışma grubunu ise ortaokul öğrencileri oluşturmalarına rağmen benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Öğrenmeye yönelik sorumluluğun yansıtıcı düşünme becerilerini bahsi geçen farklı iki eğitim kademesi düzeyinde de anlamlı derecede yordaması, öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında gelişimsel bağlamda güçlü bir ilişki olmasından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte mevcut eğitim sisteminin öğrencileri merkeze alarak daha fazla sorumluluk almalarını sağlamasıyla öğrenci kendi öğrenmesini şekillendirmektedir. Bu durumun da doğrudan yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediği düşünülmektedir. Ortaöğretim ve ortaokul öğrencileri farklı bilişsel gelişim düzeylerinde olsalar dahi kendi öğrenme süreçlerini planlama ve yönetme ihtiyacı ilgili iki kademedeki öğrencileri kendi öğrenmelerine ilişkin düşünmeye yönlendirebilir. Bu sebeple öğrenmeye yönelik sorumluluğun, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme süreçlerini etkilediği düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara yönelik olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve uygulayıcılara ve velilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma Erzincan ilindeki izin verilen ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirildiğinden farklı illerdeki okullarda uygulanabilir.
- Çalışma konusu ile ortaöğretim öğrencilerini kapsayan çalışmalara rastlanmadığından ortaöğretim öğrencileri ile çalışma yapılabilir.
- Yansıtıcı düşünme becerileri bağlamında farklı okul türlerine yönelik nitel ve karma çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapıldığından yapılacak olan çalışmalarda ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile çalışılabilir.
- Çalışma sadece öğrencilere yönelik yapıldığından yapılacak olan yeni çalışmalar öğretmenler, idareciler ve veli tutumlarına yönelik olabilir.
- Çalışmada cinsiyete göre ortaya çıkan farklılaşmanın sebeplerine yönelik olarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

- Yapılacak araştırmalarda nicel çalışmalar yerine nitel çalışmalar tercih edilerek konuyla ilgili çalışma gruplarından daha kapsamlı bilgi edinilebilir.
- Öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme becerileri farklı değişkenler açısından incelenebilir.

4.2.2. Öğretmenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olması sebebiyle derslerde portfolyo, yansıtıcı günlükler, kavram haritaları ve öz değerlendirme uygulamalarına yer verilebilir.
- İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük düzeyde bulunması bağlamında bu okulda bulunan öğretmenlere, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarıyı yordamasından yola çıkarak öğretmenler öğrencileri değerlendirme bağlamında sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç değerlendirmesi yapabilirler.

4.2.3. Velilere Yönelik Öneriler

- Anne öğrenim durumunun yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine etkisi görüldüğünden, anneler öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olmaları ve sorgulama yapmaları konusunda çocuklarını teşvik edebilirler.
- Veliler çocuklara bilgiyi hazır vermek yerine, konu ile ilgili “Bu bilgiyi nasıl öğrendin?”, “Bunu başka nasıl yaparsın?” gibi sorular sorarak çocukların yansıtıcı düşünme becerileri desteklenebilir.
- Veliler çocuklarının kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına destek vermek amacıyla çocuklarının ders ve ödevlerini kontrol etmekten ziyade çocuklara rehberlik edebilirler.

KAYNAKÇA

- Afshar, H. S., & Rahimi, M. (2016). Reflective Thinking, Emotional Intelligence, and Speaking Ability of EFL Learners: Is There A Relation?. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.005>.
- Akçin, Ş. N. (2021). *Lise 3 İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Data Yayınları.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Aldan Karademir, Ç., & Görgün, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for Learning: Students' Understandings and Their Self-Reported Learning Attitudes and Behaviours* (Unpublished master thesis). Queensland University of Technology Faculty of Education.
- Alp, S., & Taşkın Şahin, Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(178), 311-320.
- Altuntaş, L. (2019). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıyürek, E. A. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ile Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Artuğ, G. (2023). *7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıklarının Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Yordama Düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective Thinking, Self-Efficacy, Self-Esteem and Academic Achievement of Iranian EFL Students in Higher Education: Is There A Relationship?. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68-89. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2896>.

- Aşkar, P., & Altun, A. (2009). Cogskillnet: An Ontology-Based Representation of Cognitive Skills. *Educational Technology & Society*, 12(2), 240-253.
- Ateş, N. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öz Yeterlilik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, E., Filiz, B., & Durnalı, M. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Problem Çözmeye İlişkin Yansıtıcı Düşünme Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 62-70.
- Bacon, C. S. (1993). Student Responsibility for Learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Tek Ağaç Basım Yayım.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>.
- Başol, G., & Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bayrak, F., & Usluel Koçak, Y. (2011). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 93-104.
- Bayrak, Z., Bahar, H. H., & Bahadır, F. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 46-62. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1621467>.
- Beyer, B. K. (2008). What Research Tells Us About Teaching Thinking Skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.223-232>.
- Bilen, S. (2021). Müzik Öğretmeni ve Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 433-449. <https://doi.org/10.53444/deubefd.902040>.
- Bilgiç, C. (2017). *İlköğretim Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming A Critically Reflective Teacher* (Second Edition). Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Carpenter, J. P., & Pease, J. S. (2013). Preparing Students to Take Responsibility for Learning: The Role of Non-Curricular Learning Strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Chou, P. N., & Chang, C. C. (2011). Effects of Reflection Category and Reflection Quality on Learning Outcomes During Web-Based Portfolio Assessment Process: A Case Study of High School Students in Computer Application Course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 101-114.
- Coffman, S. J. (2010). Ten Strategies for Getting Students to Take Responsibility for Their Learning. *College Teaching*, 51(1), 2-4. <https://doi.org/10.1080/87567550309596401>.
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater Engagement in and Responsibility for Learning: What Happens When Students Cross The Threshold of Student-Faculty Partnership. *Higher Education Research ve Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corno, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202. <https://doi.org/10.17755/esosder.263224>.
- Çelik, K. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Biliş ve Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, B. (2005). Portfolyo Değerlendirme: Tanımı, Özellikleri, Uygulanması, Üstünlükleri ve Sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- Çiğdem, H., & Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Day, C. (1993). Reflection: A Necessary But Not Sufficient Condition for Professional Development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/0141192930190107>.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiralp, D., & Kuzu, H. (2016). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.

- Demirelli, G. (2022). *Pansiyon Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Alma Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Çankırı İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirören, M., Melek, A., Aytuğ Koşan, A. M., Paloğlu, Ö., & Koşan, A. (2009). Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak "Portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000707.
- Demirtaş, H., Özer, N., Demirbilek, N., & Balı, O. (2017). Relationship Between The Perceived Principal Support, Trust in Principal and Organizational Commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1075-1092.
- Devlin, M. (2002). Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A Case for Developing Tertiary Students' Conceptions of Learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to The Educative Process*. Heath.
- Diñçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, (3)1, 102-112.
- Doğanay, A. (2007). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri İlgili Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Durna, B. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Öz-Yeterlikleri, Problem Çözme Tutumları ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eby, J. W., & Kujawa, E. (1994). *Reflective Planning, Teaching, and Evaluation*. Macmillan College.
- Eğmir, E., Beycan, F., & Dede, A. (2020). Yansıtıcı Düşünce Uygulamalarının Etkisinin İncelendiği Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Researcher*, 8(2), 62-80.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve Ailede Değerler Eğitimi*. Kayıhan Yayınları.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young children*, 58(5), 28-36.
- Er, B. H. (2021). *Ergenlik Döneminde Ailenin Akademik Tutumunun Başarıya Etkisinde Öğrenme Sorumluluğunun Aracılık Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eraut, M. (1995). Schon Shock: A Case for Refraining Reflection-in-Action?. *Teachers and Teaching*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1354060950010102>.
- Erb, M. (1996). *Increasing Students' Responsibility for Their Learning Through Multiple Intelligence Activities and Cooperative Learning* (Unpublished master thesis). Saint Xavier University.

- Erdoğan, A. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 481-503. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356578>.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersözlü, Z. N., & Kuzu, H. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Fırat, Z. S., & Dinçer, F. Ç. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinin (YADÖ) Geliştirilmesi ve Doğrulanması. *Buca Faculty of Education Journal/Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 1862-1880.
- Fichtner, B. (2005). Reflective Learning: Problems and Questions Concerning a Current Contextualization of The Vygotskian Approach. *In Activity and Sign: Grounding Mathematics Education*, 179-190.
- Fritz, J.L. (2016). *Using Analytics to Encourage Student Responsibility for Learning and Identify Course Designs That Help* (Unpublished PhD dissertation). University of Maryland.
- Gadsby, H., & Cronin, S. (2012). To What Extent Can Reflective Journaling Help Beginning Teachers Develop Masters Level Writing Skills?. *Reflective Practice*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616885>.
- Gagatsis, A., & Patronis, T. (1990). Using Geometrical Models in A Process of Reflective Thinking in Learning and Teaching Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 29-54.
- Ghanizadeh, A. (2017). The Interplay Between Reflective Thinking, Critical Thinking, Self-Monitoring, and Academic Achievement in Higher Education. *Higher Education*, 74(1), 101-114.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., & Güven, M. (2020). Views of Prospective Teachers on Learning Responsibility. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 228-239.
- Güler, T. (2024). *Açık Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık ve Yansıtıcı Düşünme Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Yaptıkları Projelerin Sorumluluk Duygusuna Katkısı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1374-1385. <https://doi.org/10.17755/esosder.341436>.

- Güneş, K. (2015). *Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Başarılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenç, H. (2011). Çalışma Günlüklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 206-218.
- Hakkari, F. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693444>.
- Hansson, A. (2012). The Meaning of Mathematics Instruction in Multilingual Classrooms: Analyzing The Importance of Responsibility for Learning. *Educ Stud Math*, (81), 103-125.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, (11), 33-49.
- Hekimoğlu, E. (2021). *Spor Lisesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının ve Öğrenme Sorumluluklarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal Cut off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 37-41.
- Johnson, L. J., Pugach, M. C., & Devlin, S. (1990). Professional Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 22(2), 9-11. <https://doi.org/10.1177/004005999002200203>.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Yayınevi
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği* (4. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karahan, O. (2012). *Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17). Nobel Akademi.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2013). Öğrenci Sorumluluk Ölçeği: Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of A Questionnaire to Measure The Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713611442>.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.

- Killen, R. (1994). Differences Between Students' and Lecturers' Perceptions of Factors Influencing Students' Academic Success at University. *Higher Education Research and Development*, 13(2), 199–211.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects of A Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of on-Line Learning* (Unpublished PhD dissertation). The Pennsylvania State University.
- Kitchener, K. S. (1984). Educational Goals and Reflective Thinking. *The Educational Forum*, 48(1), 74-95. <https://doi.org/10.1080/00131728309335882>.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. Edition). Guilford Publications.
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Öğrenme Sorumluluğunu Yordama Gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Journal of History School*, 12(60), 2790-2814. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62227>.
- Küçükler, G. F. (2014). *İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337–351. <https://doi.org/10.1080/13562510220144824>.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Drogin Rodgers, E. B. (2018). Perceived Responsibility for Learning, Self-Efficacy, and Sources of Self-Efficacy in Mathematics: A Study of International Baccalaureate Primary Years Programme Students. *Social Psychology of Education*, (21), 603-620.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). Measurement and Assessment in Teaching. *Journal of Educational Measurement*, 32(4), 416-419.
- Mc Gregor, D. (2007). *Developing Thinking Developing Learning*. Open University Press.
- McCollum, S. (2002). Reflection: A Key for Effective Teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(6), 6-7.
- McVittie, E. (2012). *Children As Reflective Learners*. Sage Publications.
- Miettinen, R. (2000). The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning Theory and Practice*. Routledge Falmer.

- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Murphy, S. M. (1998). Introduction: Reflection—In Portfolios and Beyond. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(1), 7-9. <https://doi.org/10.1080/00098659809599376>.
- Narin, K. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Etkin Katılımları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orman, P. (2021). *Bilişsel Esnekliğin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile İlişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- O'Shea, E. (2003). Self-Directed Learning in Nurse Education: A Review of The Literature. *Nursing & Health Sciences*, 43(1), 62-70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>.
- Özbulut, F. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.
- Özer, B. (1993). *Öğrenmeyi Öğretme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi Öğretme: Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, M. (2020). The Relationship Between Self-Regulation and Proportional Reasoning: The Mediating Role of Reflective Thinking Towards Problem Solving. *Education and Science*, 45(204), 143-155. DOI: [10.15390/EB.2020.8480](https://doi.org/10.15390/EB.2020.8480).
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. American Psychological Association.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. *Office of Educational Research and Improvement*, 1-23.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*. Continuum London.
- Postman, N. (1979). The Information Environment. *ETC: A Review of General Semantics*, 36(3), 234-245.

- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and The Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward A New Design for Teaching and Learning in The Professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routhledge.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theoriesan Educational Perspective* (Sixth Edition). Pearson.
- Scott, K. W. (2006). Self-Directed Learners' Concept of Self as Learner: Congruous Autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(2), 1-13.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (Yande) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Pegem Akademi.
- Sevgi, S., & Zihar, M. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2331-2345. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.700428>.
- Sharma, S. (1995). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons.
- Sierra, J. J. (2009). Shared Responsibility and Student Learning: Ensuring A Favorable Educational Experience. *Journal of Marketing Education*, 32(1), 104-111. <https://doi.org/10.1177/0273475309344802>.
- Somuncuoğlu, Y. (2000). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim* 25(115), 57-64.
- Şahin, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 28-33.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin (5. Sınıf) Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics*. Harper Collins College Publishers.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Corwin Press.
- Taghilou, M. R. (2007). From Reflective Teaching to Effective Learning: A New Class Order. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), 15-26.

- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. Basım). Nobel Yayınevi.
- Tenkoğlu, H. (2017). *Fen Bilimleri Dersinde Teknoloji Entegrasyon Matrisi Modelinin Öğrencilerin Teknoloji Standartları, Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Titus, A., & Muttungal, P. V. (2023). Reflective Thinking in School: A Systematic Review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 742-751. DOI: [10.11591/ijere.v13i2.26573](https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26573).
- 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.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Töremen, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 273-277.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (6. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Eğilimlerinin, Sınıf İklimi ve Öğrenme Sorumluluğu Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Pegem Akademi.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>.

- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>.
- Varol Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weber, S. S. S. (2013). *Can Preservice Teachers Be Taught to Become Reflective Thinkers During Their First Internship Experience?* (Unpublished PhD dissertation). Liberty University.
- Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*. Eleanor Curtain Publishing.
- Xie, Y., Ke, F., & Sharma, P. (2008). The Effect of Peer Feedback for Blogging on College Students' Reflective Learning Processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.11.001>.
- Yaacob, A., Mohd Asraf, R., Hussain, R. M. R., & Ismail, S. N. (2021). Empowering Learners' Reflective Thinking Through Collaborative Reflective Learning. *International Journal of Instruction*, 14(1), 709-726.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 27-49. <https://doi.org/10.21764/efd.41545>.
- Yavuz, Ö. (2017). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma, Yansıtıcı Düşünme Becerisine Ve Algılanan Araçsallık Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazçayır, N. (2016). *Düşünme Temelli Öğrenme Modelleri*. Pegem Akademi.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2013). School Learning Responsibility Scale's Validity and Reliability Study (for Primary School Students). *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 1-14. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.40.3.4>.
- Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan MEB Vitamin Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Erişilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açidan İncelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 185-204.
- Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 1300-1337.

- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YuekMing, H., & Abd Manaf, L. (2014). Assessing Learning Outcomes Through Students' Reflective Thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 973-977. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.352>.
- Yuni, Y., Kusuma, A. P., & Huda, N. (2021). Problem-Based Learning in Mathematics Learning to Improve Reflective Thinking Skills and Self-Regulated Learning. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 12(2), 467-480. <https://doi.org/10.24042/ajpm.v12i2.10847>.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). *Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research*. Academic Press.
- Zerdali, E. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zuckerman, G. (2004). Development of Reflection Through Learning Activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 9-18. <https://doi.org/10.1007/BF03173234>.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki formda sizi ve ailenizi tanımamıza yönelik altı soru bulunmaktadır. Formda kimliğinizi belirten herhangi bir soru bulunmamaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz çalışmamızın başarıya ulaşmasına yardım edecektir. Seçenek sunulan sorularda size uygun olan seçeneğin başındaki parantez boşluğuna (X) işareti koyarak cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

☐ Kız ☐ Erkek

2. Sınıfınız

☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12

3. Kayıtlı olduğunuz okul

☐ Anadolu lisesi ☐ Fen lisesi
☐ İmam Hatip lisesi ☐ Sosyal Bilimler lisesi
☐ Meslek lisesi ☐ Spor lisesi
☐ Güzel Sanatlar lisesi

4. Annenizin öğrenim durumu

☐ İlkokul veya daha az ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise veya dengi okul mezunu ☐ Üniversite mezunu

5. Babanızın öğrenim durumu

☐ İlkokul veya daha az ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise veya dengi okul mezunu ☐ Üniversite mezunu

6. Son dönem karne not ortalamanızı yazınız:.....

EK 2. Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

No.	Sevgili öğrenciler; Aşağıdaki ölçekte yansıtıcı düşünme ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerin kesinlikle doğru ve yanlış cevabı yoktur. Sizden verilen bu ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Her bir ifadenin karşısında beş tane boş kutucuk bulunmaktadır. Her ifadeye sizin için en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. Verilen ifadelerin hepsini içtenlikle cevaplamanızla birlikte alan yazına katkı sağlamış olacaksınız. Katkınız için teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrenme sürecimde karşılaştığım sorunları çözmek için önceki deneyimlerimden faydalanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Yeni bilgiler öğrenirken nelere odaklanmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Başarı ve başarısızlıklarımın nedenlerini analiz ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Farklı öğrenme yollarını analiz ederek kendime uygun olanı belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Kendi öğrenme hedeflerimi belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bir sınava hazırlanırken bir önceki sınav tecrübelerimi dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Kendi öğrenme sürecimin sorumluluğunu alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğrenme sürecinde izleyeceğim adımların her aşamasını planlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Dersin sonunda, derste öğrendiklerimi gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğrenirken kullandığım yöntemlerin etkili olup olmadığını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Öğrenmekte zorlandığım bir konuyu öğrenene kadar çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Bir çalışmaya başlarken deneyimlerimden yararlanarak muhtemel sonuçları tahmin ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Hangi konuyu neden öğreneceğimi sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Edindiğim yeni bilgi ve becerileri günlük yaşamıma aktarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bir konu ile ilgili düşüncelerimi mantıklı bir sıralama yaparak düzenlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Yeni bir konu öğrenirken derinlemesine araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (Yeşil, 2013)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki ölçekte öğrenme ve sorumluluk ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerin kesinlikle doğru ve yanlış cevabı yoktur. Sizden verilen bu ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Her bir ifadenin karşısında beş tane boş kutucuk bulunmaktadır. Her ifadede sizin için en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. Verilen ifadelerin hepsini içtenlikle cevaplamanızla birlikte alan yazına katkı sağlamış olacaksınız. Katkınız için teşekkür ederim.

Faktörler	Nu.	Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (DYÖS)	1.	Ödevlerimi, öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2.	Okul araç-gereçlerine ve eşyalarına zarar vermekten kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3.	Ders (öğrenci) zili çaldığında, sınıfa zamanında girerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4.	Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5.	Derslerde öğretmen ve arkadaşlarımın anlattıklarını dikkatlice dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6.	Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7.	Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8.	Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9.	Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10.	Ödevlerimi zamanında yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11.	Ders sırasında arkadaşlarımı rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Faktörler	Nu.	Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
DYÖS	12.	Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13.	Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14.	Öğretmen ve arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15.	Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyarak yardımcı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16.	Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS)	17.	Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18.	Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19.	Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20.	Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21.	Öğrendiğim bilgileri özetlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22.	Kendime uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4. İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurul Kararı



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	01/11/2024
Protokol No	15/08
Araştırma Başlığı	Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nicel araştırma
Araştırmacılar	Zeynep BAYRAK (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Ferdi BAHADIR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK 5. Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.024848.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ZEYNEP BAYRAK

Araştırmacının Adı: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II, Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	İmam Hatip Lisesi	Elaattin Elmas Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	145568
ERZİNCAN	İmam Hatip Lisesi	TOBB Binali Yıldırım Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	751845
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Erzincan Anadolu Lisesi (MERKEZ)	145519
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Mustafa Doğan Anadolu Lisesi (MERKEZ)	317165
ERZİNCAN	Anadolu Meslek Programı	Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MERKEZ)	145520

EK 5. Erzinan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı (Devamı)



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Anadolu Meslek Programı	Hacı Ali Akın Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MERKEZ)	145544
ERZİNCAN	Anadolu Meslek Programı	Hürriyet Turizm Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MERKEZ)	344707
ERZİNCAN	Fen Lisesi	Erzincan Fen Lisesi (MERKEZ)	317381
ERZİNCAN	Sosyal Bilimler Lisesi	Erzincan Sosyal Bilimler Lisesi (MERKEZ)	758470
ERZİNCAN	Spor Lisesi	Erzincan Spor Lisesi (MERKEZ)	751945
ERZİNCAN	Güzel Sanatlar Lisesi	Erzincan Güzel Sanatlar Lisesi (MERKEZ)	752000

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK 6. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II Kullanım İzni

6.11.2024 10:38

Gmail - Çalışma kapsamında ölçek izni



Zeynep BAYRAK

Çalışma kapsamında ölçek izni

2 ileti

Zeynep BAYRAK

15 Ekim 2024 11:10

Alıcı:

İyi günler Rüştü hocam,
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında lisansüstü eğitim yapıyorum. Ders dönemini başarıyla tamamladım ve tez aşamasındayım. Tez çalışmamda danışman hocam Doç. Dr. Ferdi BAHADIR ile birlikte ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki ile ilgili bir çalışma planlıyoruz. Bu çalışma kapsamında sizin ortaöğretim öğrencileri için 2013 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II)" yi izninizle kullanmak istiyoruz. Çalışmam için hem ölçeğinizi kullanmak hem de çalışmamla ilişkin görüşleriniz konusunda sizden destek bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Teşekkür ederim,
Saygılarımla.

Zeynep BAYRAK
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Rüştü Yeşil

15 Ekim 2024 11:52

Alıcı: Zeynep BAYRAK

Merhaba
Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi bir konu belirlemişsiniz. Kolaylıklar diliyorum

15 Eki 2024 Sal 11:09 tarihinde Zeynep BAYRAK
[Alınılan metin gizlendi]

şunu yazdı:

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Zeynep BAYRAK	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Bölümü	İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1. Bayrak, Z., Bahar, H. H., & Bahadır, F. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi. <i>Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi</i>, 14(28), 46-62. https://doi.org/10.55605/ejedus.1621467. 2.	