



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE  
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Merve TEMEL  
ORCID: 0000-0002-7545-4010

Danışman  
Prof. Dr. Emel ARSLAN  
ORCID: 0000-0002-1294-0855

Konya – 2021

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada benden emeğini ve desteğini esirgemeyen hocalarıma, arkadaşlarıma ve aile sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Hem lisans hem de lisansüstü eğitim sürecimde kendisinin öğrencisi olabilme şansına sahip olduğum; bu süreçte benden maddi-manevi emeğini hiç esirgemeyen ve beni yüreklendiren kıymetli danışman hocam sayın Prof. Dr. Emel ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Eğitim sürecimde birikimlerini benimle paylaşan, nitelikli bir eğitim almama katkı sağlayan ve tez savunma jürimde yer alarak kıymetli görüşleri ile çalışmamı zenginleştiren sayın Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI hocama çok teşekkür ederim.

Paylaştığı değerli fikirlerle yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen, motive edip destek veren Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e içtenlikle teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak kıymetli görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ'a gösterdikleri sabır ve verdikleri emeklerden dolayı çok teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en acısı... Yaşamımda önemli bir iz bırakan, ince düşüncesi, sevgi ve merhamet dolu kalbi ile daima desteğini hissettirmiş olan Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'e çok teşekkür ederim. Işıklar içinde uyuyun güzel hocam.

Lisans eğitimimin bana en güzel armağanı kıymetli arkadaşlarım; Ayşenur'a, Betül'e, Sefanur'a ve Büşra'ya teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Son olarak, her anımda yanımda olan, en büyük destekçim biricik aileme teşekkür ederim.

Merve TEMEL

Aralık 2021

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	2
İÇİNDEKİLER.....	3
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	5
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	6
KISALTMALAR.....	7
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	8
TABLolar LİSTESİ .....	9
ÖZET .....	10
ABSTRACT.....	11
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Problem Durumu.....	14
1.2. Araştırmanın Amacı .....	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Sayıtlar .....	16
1.5. Sınırlılıklar .....	16
1.6. Tanımlar .....	16
<b>2. ALAN YAZIN .....</b>	<b>18</b>
2.1. Bilişsel Kontrol/ Esneklik.....	18
2.1.1. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi/Süreçleri.....	21
2.1.2. Bilişsel Esnekliğin Yararları.....	21
2.1.3. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar .....	22
<i>Ausubel'in Anlamli Öğrenme Kuramı</i> .....	25
<i>Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı</i> .....	27
2.2. Yansıtıcı Düşünme .....	29
2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Açıklayan Kuramlar.....	30
<i>John Dewey'in Görüşü</i> .....	30
<i>Donald A. Schön'ün Görüşü</i> .....	32
<i>Carol Rodhers'in Görüşü</i> .....	33
<i>Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli</i> .....	34
2.2.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri .....	36
<i>Eleştirel Düşünme</i> .....	36
<i>Yaratıcı Düşünme</i> .....	37
<i>Problem Çözme</i> .....	40
<i>Üstbilişsel Düşünme</i> .....	41
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenler .....	42
2.2.4. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenlerin Özellikleri .....	43

2.2.5. Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	43
<i>Türkiye’de Yapılan Araştırmalar</i> .....	43
<i>Yurtdışında Yapılan Araştırmalar</i> .....	45
2.2.6. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	47
<i>Türkiye’de Yapılan Araştırmalar</i> .....	47
<i>Yurtdışında Yapılan Araştırmalar</i> .....	49
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	51
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	51
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	52
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği .....	52
3.3.3. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi .....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.5. Verilerin Analizi .....	55
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>57</b>
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>64</b>
5.1. Tartışma .....	64
5.2. Sonuç .....	69
5.3. Öneriler .....	70
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>71</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>82</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **65** sayfalık kısmına ilişkin, 27/12/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/12/2021

Merve Temel

Prof. Dr. Emel ARSLAN

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/12/2021

Merve TEMEL

## KISALTMALAR

### Kısaltmalar

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**Akt.:** Aktaran

**Ss:** Standart Sapma

**n:** Frekans

**$\bar{x}$ :** Aritmetik Ortalama

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**%:** Yüzde

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.3. Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkeleri (Tall, 1994; Akt: Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016). .....	28
Şekil 2.2. Yansıtıcı düşünme döngüsü.....	30
Şekil 2.2.1. Taggart ve Wilson Yansıtıcı Düşünme Modeli (akt. Tican, 2013).....	34
Şekil 2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Piramidi (Taggart ve Wilson, 2005).....	35
Şekil 2.2.3. Problem çözme aşamaları (Kalaycı, 2001).....	40



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler .....	51
Tablo 3.5. Tanımlayıcı İstatistikler .....	55
Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57
Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	58
Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri.....	59
Tablo 4.4. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	60
Tablo 4.5. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	60
Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri Düzeyine Ait Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu .....	61
Tablo 4.7. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	61
Tablo 4.8. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	62
Tablo 4.9. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	62

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Merve TEMEL

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceriler puanları bilişsel kontrol ve esneklik becerileri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? sorusuna cevap aramaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Nancy Lynelle Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Aykar (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi” kullanılmıştır. Çalışmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmanın yapılacağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeyi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik veriler ile bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerinin puan ortalamaları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analizler gerçekleştirilmiştir. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri puan ortalamalarında ve yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri puanları ile yansıtıcı düşünme beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri puanlarının bilişsel kontrol ve esneklik beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** yansıtıcı düşünme, bilişsel kontrol, esneklik, okul öncesi öğretmeni

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### EXAMINES THE COGNITIVE CONTROL AND FLEXIBILITY AND REFLECTIVE THINKING SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS

Merve TEMEL

The aim of this research is to answer question: Do preschool teachers' reflective thinking skill scores significantly predict cognitive control and flexibility skill scores? This study, which examines the cognitive control and flexibility and reflective thinking skills of preschool teachers, was studied with the relational screening method that is one of the descriptive methods. The research group consists of 417 preschool teachers working in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the city centre of Konya in the 2020-2021 academic year. The sample group was determined by simple random sampling method. In the study, the "General Information Form" developed for demographic information of the participants by the researcher. The "Cognitive Control and Flexibility Scale" developed by Gabrys, Tabri, Anisman, and Matheson (2018) and adapted into Turkish context by Demirtaş (2019) was used to determine the cognitive flexibility levels of preschool teachers. In addition, to determine the reflective thinking levels of preschool teachers, the "Questionnaire for Measuring the Reflective Thinking Skills of Teachers" developed by Nancy Lynelle Burrows (2012) and adapted into Turkish context by Aykar (2019) was used. In the data collection stage, the necessary approvals were gathered primarily from the Provincial Directorate of National Education. Pearson Correlation Analysis was conducted to examine the relationship between preschool teachers' cognitive control and flexibility and reflective thinking skill level scores. In the study, analyses were carried out with One-Way Analysis of Variance (ANOVA) to examine the difference between the demographic data of preschool teachers, the mean score of cognitive control and flexibility skill levels, and the mean score of reflective thinking skill levels. As a result of Pearson Correlation Analysis, the effect of the independent variable on the dependent variable was examined by performing simple linear regression analysis. As a result of the study, it was concluded that there was no significant difference in the mean scores of cognitive control and flexibility skills and reflective thinking skills of preschool teachers according to their ages. A positive and significant relationship was found between preschool teachers' cognitive control and flexibility skill scores and reflective thinking skill scores. Reflective thinking skill scores of preschool teachers were significantly predicting cognitive control and flexibility skill scores.

**Keywords:** reflective thinking, cognitive control, flexibility, preschool teacher

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

21. Yüzyıl bizlerden yaşamımız boyunca bilgiyi salt bir şekilde kabul etmek yerine sorgulamamızı, araştırmamızı, üretmemizi ve hızlı bir şekilde uyum sağlamamızı beklemektedir. Bu süreçte pek çok durum ile karşı karşıya kalmaktayız ve bunun en doğal getirilerinden biri olan problemler ile karşılaşmaktayız. Bu noktada içinde bulunduğumuz yüzyıl gereği problemlerimizin çözümüne yönelik tek bir çözüm yerine çözüm yolları üretmeliyiz. Sevinç (2020)' e göre bireylerin, gelişmekte olan çağımızın gereklerine uyum sağlayabilmek ve karşılaşmış olduğu problemlere çözüm üretebilmek için çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olması gerekmektedir. Ayrıca Dağgeçen Başsu (2016) tarafından, olaylara ve sorunlara olağan bir şekilde yaklaşmanın yani yeni çözüm yolları denemekten kaçınmanın hayatın akışına uyum sağlamamızı engelleyeceği ifade edilmiştir.

Günümüz dünyasında meydana gelen teknolojik değişimin artan temposu bizleri yeni yollar aracılığı ile iletişim kurmaya, öğrenmeye, üretmeye ve yaşama hızlı bir şekilde uyum sağlamaya zorlamaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Çağımızın beklentilerine cevap verebilmek için gerekli olan beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmiştir (Dede, 2010). 21. yüzyıl becerilerinden en çok ön plana çıkanlar ise; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, yaratıcılık, karar verme, öz düzenleme, araştırma ve sorgulama, iletişim ve iş birliği, dijital okur-yazarlık, yaşam boyu öğrenme, esneklik ve uyarlanabilirlik, olarak sıralanabilir (Turan, 2021; Ocak, 2019). Esneklik ve uyum sağlama yeteneği beklenmedik olan bir durumu avantaja çevirebilir. Bu durum 21.yüzyılın yeni fikir ve yaklaşımlara olan talebini karşılamaya yönelik benzersiz yaratıcı çözümler ve gerçek yeniliklerle sonuçlanabilir. Bu nedenle esneklik ve uyarlanabilirliğin öğrenme, çalışma ve vatandaşlık için günümüz temel becerileri arasında yer aldığı ifade edilebilir (Trilling ve Fadel, 2009).

Bilişsel olarak esnek olan bireyler değişime açıktır ve kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Karşılaşmış oldukları durumlar ve olaylar karşısında katı olmayan yapıları sayesinde çeşitli çözüm yolları geliştirebilirler. Kendilerine olan güven duyguları yüksek ve kişilerarası iletişim becerileri güçlüdür. Aslında bahsedilen bu kişisel özelliklerin tam da çağımız insanlarından beklenen donanımsal özellikler olduğu ifade edilebilir.

Günümüze kıyasla eskiden değişim hızı bireylerin yaşam süresine oranla daha yavaş olduğundan, insanların örgün eğitimleri süresince edindikleri bilgilerin yardımı ile çok fazla değişim göstermeyen yaşam koşullarına uyum sağlamada zorluk çekmedikleri bilinmektedir. Ancak günümüzde oldukça ivme kazanmış olan değişim süreci bireyleri yaşamları boyunca öğrenme faaliyetleri içinde bulunmak mecburiyetinde bırakmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Görüldüğü üzere bireylerden yalnızca bilgi sahibi olması değil, belli becerileri kazanması ve bu becerileri kullanarak yaşam boyu öğrenmeye devam etmesi, kendini geliştirmesi ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmesi beklenmektedir (Söylemez, 2018).

Yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenme ve öğretme sürecini doğrudan etkileyen, edinilen bilgi ve becerilerin davranışa yansımaları açısından da yaşam boyu öğrenmenin temel taşlarından olan bir beceridir (Çelebi ve Sevinç, 2021). Özellikle öğretmen eğitiminde yararlanılan yansıtıcı düşünme, bireyin problemleri farklı çözüm yolları oluşturarak çözmesine yardımcı olur. Birey yansıtıcı düşünme aracılığı ile kendisini değerlendirerek gelişim sağlayabilir (Ocak, 2019).

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, eğitim programının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Çünkü yansıtma becerisi öğretmenlerin hedeflerine, hedeflerinin neden önemli olduğuna ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmaları için nasıl yardımcı olacaklarına ilişkin kararlar almalarına yardımcı olur (Ocak, 2019).

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek ve topluma uyum sağlayabilmek için geliştirmeleri gereken becerileri ancak eğitim yoluyla kazanılabilecekleri düşünüldüğünde, çağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek ve 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesi eğitim ile mümkün olacaktır (Tutkun, 2010). 21. yüzyıl öğretmenlerinden çağın beraberinde getirdiklerini bünyesinde harmanlayarak hem sınıf hem de okul atmosferi içerisinde, farklı düşünen ve yaşayan bireylere hoşgörü gösteren, saygı duyan, onları zenginlik olarak kabul eden, bilişsel olarak esnek, üst düzey düşünme becerilerine sahip, iş birlikçi ve birlikte karar verebilme gibi evrensel davranış ve değerlere önem veren bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir (Öğretir-Özçelik ve Eke, 2020). Ayrıca öğrencileri geleceğe hazırlayan öğretmenlerin, sahip olması beklenen bu becerilerinin yanı sıra öğrencilerinin de böyle bir donanıma sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından rol model olmaları oldukça önemlidir (Turan, 2021).

Farklı bireysel özelliklere sahip çocuklarla bir arada bulunan okul öncesi öğretmenlerimizin hem bilgi hem de beceri olarak birçok yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Bu dönemde verilen eğitimin ilerleyen yıllardaki eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemesinden dolayı ise, öğretmenler her geçen yıl kendini ve yeterlilik alanlarını güncelleyerek çocuklara daha faydalı eğitim verebilecek düzeye gelmelidir (Kömbeci, 2021). Dolayısıyla hızla değişen ve gelişen dünyamızın mirası çocuklarımıza rehberlik etmekte olan okul öncesi öğretmenlerimizin yenilikçi ve çağımıza uyum sağlayabilecek bilgi ve becerilere sahip bireyler olması oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerimizin bilişsel olarak esnek olma ve yansıtıcı düşünme beceri düzeylerindeki artışın çocukların eğitim süreçlerine de olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İlgili alan çalışmaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal tepkiselliği (Yaşar-Ekici ve Balcı, 2019) ve mesleki tükenmişliği (Dalgın, 2021) konuları ile ilişkili çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerileri hususunda ilgili alan çalışmaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları (Davranmaz, 2021), öğretim uygulamalarındaki gelişimi (Aykar, 2019), öz yeterlilik inançları (Tunç, 2019), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Zembat, Yılmaz ve Küsmüş, 2019), bilimsel tutumları (Kendüzer, 2017), yaratıcı düşünme düzeyleri (Erol, Erol ve Bozan, 2019) ve STEM etkinlikleri (Samur ve Altun Yalçın, 2021) konuları ile ilişkili çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmiş olduğu bir çalışma ile karşılaşılmanın olması sebebi ile bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Bu çerçevede bu araştırmanın problem cümlesi “okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri bilişsel kontrol ve esneklik becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik puan ortalamaları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamaları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol beceri puan ortalamaları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamaları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri bilişsel kontrol ve esneklik becerileri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitimin önemli bir ögesi olan öğretmenler, çocukların yaşamlarının şekillenmesinde oldukça güçlü bir role sahiptir. Öğretmen bilgi birikimini ve edindiği tecrübeleri, öğrenciye aktarandır. Öğretmenin öğrencilere kaliteli bir eğitim-öğretim süreci sağlayabilmesi kendisini geliştirmesi, yeniliklere açık olması, yansıtıcı, eleştiren, değerlendirme yapabilen, düşünen ve çözüm odaklı olması ile yakından ilişkilidir (Aykar, 2019).

İçinde bulunduğumuz dünya sabit değildir ve onu sabit bir hale getirmek mümkün olmayacaktır. Bu değişim ve gelişim süreci dikkate alındığında, şartları farklı perspektifler ile tanımak ve değişimlere karşı esnek olmak gerekir (Baltaş ve Baltaş, 2013). Scott (1962), bilişsel esneklik kavramını, kişinin düşünce sistemini, çevreden gelen uyarıcılara uygun olacak şekilde düzenlemeye hazır olması olarak ifade etmiştir.

Bilişsel esneklik kavramının araştırmalara konu olma süreci köklü bir geçmişe dayanmamaktadır. Dolayısıyla bilişsel esneklik kavramıyla ilgili yurt içi ve yurt dışı literatüründe çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle bilişsel esnekliğin ilgili olduğu değişkenlerin incelenip araştırılması önemlidir.

Düşünme eylemi insan hayatında önemli bir yere sahiptir. İnsanoğlu düşünme ile anlamlandırmakta, sorgulamakta, üretmekte, iletişim kurmakta, geçmişini bilmekte, umut etmekte, geleceğini tasarlamakta yani kısacası hayatını kontrol etmektedir. Bu nedenle, düşünme üzerinde çokça konuşulan, tartışılan ve araştırılan bir olgu haline gelmiştir (Eğmir ve Ocak, 2018).

Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin özellikleri incelendiği zaman karşımıza çıkan en önemli ifadelerden biri, onların eleştirilere açık ve bunları dikkate alan kişiler olmalarıdır. Ayrıca bu beceriye sahip öğretmenlerin, eğitim ortamlarını sürekli olarak değerlendirmeleri, demokratik bir atmosfer sunmaları, öz değerlendirmeler yapmaları ve bu hususlardaki çıkarımları ile gerekli düzenlemeler yapmaları diğer birer özellikleri olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bu özelliklere sahip bireylerin yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların nitelikli bir eğitim sunmak ve nitelikli bireyler yetiştirmek adına oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu çalışmada bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerileri ilişkilendirilerek elde edilen sonuçların alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma Konya İl Merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlandırılmıştır.

2. Çalışma, “Genel Bilgi Formu”, “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi” elde edilecek puanlar ile sınırlandırılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Okul Öncesi Eğitimi:** Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan itibaren temel eğitime başladığı ana kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir role sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailede ve kurumlarda verilen eğitim ile kişiliğinin şekil aldığı gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

**Bilişsel Esneklik:** Bilişsel esneklik, sınırlandırılmış bir alana bağlı kalmaksızın, olaylara çeşitli açılardan yaklaşabilme, meydana gelen yeni durumlara bilişsel olarak daha

kolay uyum sağlama becerisi ve farklı fikirlere yönelik hoşgörölü olma gibi özellikleri kapsayan bir kavramdır (Yelpaze ve Yakar, 2019).

**Bilişsel Kontrol:** Bilişsel kontrol, mevcut zaman diliminde belirli bir amaç için uygun olan bilgilere odaklanırken konuyla ilişkisiz olan bilgileri engelleme yeteneğidir (Morton, Ezeziel ve Wilk, 2011; akt. Demirtaş, 2019).

**Yansıtıcı Düşünme:** Yansıtıcı düşünme, bireyin kendisini yönettiği ve kendine özgü düşünsel materyaller yarattığı yapılandırmacı bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme aracılığı ile birey bir durum veya konu hakkında sahip olduğu fikirleri ardışık bir şekilde ilişkilendirerek bir sonuca varır. Yani yansıtıcı düşünmede bir konu ile ilişkili görüşler sıradan bir şekilde listelenmez (Gelter, 2003).



## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Bilişsel Kontrol ve esneklik”, “bilişsel esnekliğin gelişimi”, “bilişsel esnekliğin yararları”, “bilişsel esnekliği açıklayan kuramlar”, “yansıtıcı düşünme”, “yansıtıcı düşünmeyi açıklayan kuramlar”, yansıtıcı düşünme ile ilişkili düşünme becerileri”, “yansıtıcı düşünme ve öğretmenler”, “yansıtıcı düşünen öğretmenleri özellikleri” üzerinde durulmuş ve araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen belli başlı kaynaklara yer verilmiştir.

#### 2.1. Bilişsel Kontrol/ Esneklik

Bireyler, diğer insanlarla olan etkileşimlerinde ve günlük yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte, stres yaşamakta ve bu zorlayıcı durumlar ile baş etmek için çaba göstermektedir. Bazı zamanlarda ise herhangi bir sorun olmaksızın seçim yapmak ya da karar almak durumunda kalmaktadır. Karşılaşılan sorunları çözme ya da karar verme durumlarında bireylerin önünde kendilerinin kalıtsal özellikleri ve kültürel geçmişleri gibi belirleyici özelliklerinin yer aldığı pek çok farklı seçenek bulunmaktadır (Sapmaz ve Doğan, 2013). Diğer bir ifade ile bireyler yaşamları boyunca karşılaşmış oldukları durumlara yönelik nasıl bir davranış geliştirecekleri hususunda birbirlerinden farklı olma potansiyeline sahiptirler.

Davranış, kişinin çevresel parametrelerinin değerleriyle ilgili bilgisi ile kontrol edilir. Bu bilgi kişinin daha önceki benzer durumlardan elde edilen deneyimleri ile öğrenilir. Fakat daha sonra olası yeni durumları tekrar yorumlayabilmek için bu bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu doğrultuda, Spiro ve Jehng (1990), kişilerin ortamdaki durumsal değişiklikleri kolayca çeşitli bakış açıları ile yorumlayabilecekleri ve dolayısıyla bilişsel olarak daha esnek olabilecekleri bilişsel esneklik teorisini önermiştir (Canas, Fajardo, Salmeron, 2006). Bilişsel esneklik kuramı, öğrenme ortamlarında çoklu bakış açısını, gerçekliğin farklı gösterimini ve yaşama dayalı örneklerle öğrenmeyi amaçlar (Öztürk, 2019).

Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin tam olarak nasıl tanımlanacağı ve ölçülebileceği ile ilgili bir fikir birliği yoktur. Fakat genel olarak baktığımızda, bilişsel esnekliğin çalışmalarda yer alan tanımlardaki temel bileşenin, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlamak için sahip olduğu bilişsel kümeleri değiştirme yeteneği olduğu görülmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik, bir kişinin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenekler ve alternatifler olduğuna dair farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum sağlama isteğini ve (c) esnek olmada öz yeterliliği ifade eder (Martin ve Rubin, 1995). Diamond'a (2012) göre, bilişsel esneklik bireyin bakış açılarını değiştirme (örneğin, bir şeyi başka bir kişinin bakış açısından görmek için), bir sorun hakkında düşünme biçimini değiştirme ve değişen taleplere veya önceliklere uyum sağlayacak kadar esnek olma, hatalı olduğunu kabul etme, ani ve beklenmedik fırsatlardan yararlanma olarak ifade edilmiştir.

Dennis ve Wander Wal (2010) ise, bilişsel esnekliğin iki boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlardan birincisi kontrol boyutudur. Kontrol boyutu zorlayıcı bir durumun karmaşıklığını algılama eğilimidir. İkinci boyutu ise zorlu durumların birden fazla ve alternatif yorumlarını algılama ve alternatifler üretme yeteneği olan alternatifler boyutudur.

Bilişsel alanla ilişkili olan bilişsel esneklik, bireyin zorluklarla karşılaştığı durumlarda alternatif yollar bularak var olan sorunu gidermesinde etkili olur ve bireyin yaşamını kolaylaştırır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler genellikle belirli bir durumda yeni alternatifler oluşturmak için yeni bilgileri kullanma eğilimindedir ve bu nedenle ortamdaki değişikliklere kolayca uyum sağlarlar (Saticı, Göçet-Tekin ve Deniz, 2020).

Bireylerin bir durumla karşılaşmaları halinde nasıl davranmaları gerektiği ve bu duruma ilişkin kararlarına yönelik farklı seçenekleri olduğunun farkında olmaları ve olabildiğince alternatif yollar üretebilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte, bireyin kendine güvenmesi ve kendini yeterli hissetmesi önemlidir. Ayrıca bilişsel strateji olarak da ifade edilebilecek olan bilişsel esneklik süreci; dikkat toplama, sahip olduğu bilgileri kontrol etme, tepkilerini belirleme, hedef belirleme ve hedefleri ile uyumlu planlar yapabilme, değişen koşulları ve oluşabilecek yanlışlıkları belirleme ve bunlarla ilgili yeni planlar yapabilme becerilerini içinde bulundurmaktadır (Bayram, Özkamalı ve Çiftçi, 2021).

Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylerin bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylere göre; alternatif seçenek ve durumları yeterli düzeyde değerlendiremedikleri, farklı çözüm yolları bulamadıkları ve sorunları işlevsel bir şekilde çözemedikleri söylenebilir (Ateş ve Sağar, 2021). Bu nedenle bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemlere ilişkin alternatiflerin farkına varması, yeni durumlara hazır ve esnek olması, kendisini yeterli hissetmesi bilişsel esnekliğin kendisine sağladığı yararlar olarak görülmektedir (Camcı-Erdoğan, 2018).

İnsan doğasının önemli bir parçası olan bilişsel esneklik, farklı açılardan araştırılıp değerlendirilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, Eken ve Ümmet, 2021). Hızla değişmekte ve gelişmekte olan dünyaya bireylerin de hızlı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri oldukça önemlidir. Bilişsel olarak esnek bireylerin bu değişim süreci ile karşılaştıklarında çeşitli alternatifler üretebilme becerileri düzeylerinin daha yüksek olabileceği ifade edilebilir (Özkılıçcı ve Uysal-Cantürk, 2020).

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin diğer kişiler ile olan iletişim süreçlerinde kendilerini yeterli hissettikleri, sorumluluk duygusu yüksek, pasif olmayan, problem çözme becerisi gelişmiş, meydana gelebilecek farklı durumlarda esnek olabilen ve esnek olduğu süreçlerde de kendisini yetkin hissedilen bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel olarak esnek olan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri zorlu bu gibi durumlarda ve uyum süreçlerinde başarıya ulaşabilecekleri ifade edilebilir (Üzümcü ve Müezziz, 2018).

Bilişsel esneklik bireyin diğer bireyler ile olan ilişkisinde uyum sağlamasına ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009). Bu doğrultuda Aktepe (2019), bilişsel esnekliğin bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı durumları daha olumlu değerlendirmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bilişsel açıdan esnek kişiler yeni iletişim yolları denemeye, bilinmeyen durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya isteklidir (Martin ve Anderson, 1998).

Çocukların eğitim hayatında aktif rol oynayacak olan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin, çocuklara sunacakları öğrenme ortamlarının hazırlanma sürecinde etkili olabileceği ifade edilebilir (Yılmaz, İnce ve Kırimoğlu, 2020).

Tüm bilişsel etkinlikler esnek değildir. Tanıdık, öngörülebilir görevler veya problemler en iyi şekilde uygulanan, hatta otomatikleşen, bilişsel süreçler ve tepkilerle ele alınır. Buna karşılık, beklenmeyen veya bilinmeyen görevler esnek biliş gerektirir. Bunlar: görev analizi, görevle ilgili bilgilerin seçilmesi, uygun temsillerin oluşturulması ve yeni yanıtların hazırlanmasıdır (Deak, 2003). Diğer bir ifade ile bilişsel esneklik yaratıcılık, beklenmedik durumlarla karşılaştığımız zaman değişiklik yapabilmeyi öğrenmek ve dikkatimizi yeniden yönlendirmek için önemlidir (Sacharin, 2009).

Guilford (1967), bilişsel esneklik kavramını, eski bilişsel kalıpları kırma, işlevsel sabitliğin üstesinden gelme ve böylece kavramlar arasındaki ilişkileri geliştirme (yaratıcı) yeteneği olarak tanımlamıştır. Balta (2020) ise bu kavramı bireyin karşılaştığı olumlu

ya da problemleri durumlara karşı salt çözümler üretmek ya da ani seçimler yapmak yerine bilişsel olarak esnek olması olarak ifade etmiştir.

Bilişsel esneklik kuramının temel ilkelerinden biri, öğrenmenin erken aşamalarında edinilen bilgilerin daha ileri aşamalara aktarılmasıdır (Carvalho ve Moreira, 2005).

### **2.1.1. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi/Süreçleri**

Bilişsel esnekliğin gelişim süreci bilişsel yapıların gelişmeye başlaması ile birlikte paralellik gösteren bir süreçtir. Dolayısıyla bu gelişimin erken çocukluk döneminde başlayan bir süreç olduğu ifade edilebilir (Tekin, 2018). Hatalardan ders alma ve alternatif yollar geliştirme becerisi erken çocukluk döneminde ortaya çıkar ve orta çocukluk dönemi boyunca gelişimini sürdürmeye devam eder (Anderson, 2002).

Anderson, Anderson, Northam ve Taylor (2000) yedi yaşındaki çocukların farklı durumlara göre davranış değişikliği yani geçişlerde zorluk çekse de bilişsel esnekliğin 7 ile 9 yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Bu geçişlerdeki akıcılık ise orta çocukluk ve ergenlik boyunca gelişmeye devam eder.

Ergenlik dönemi, bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Yani ergen, düşünceyle oynayabilir, düşünmek üzerine düşünebilir, deneme yanılma yerine daha sistematik bir problem çözme yaklaşımı sergileyebilir. Bir probleme dair olası çözüm yollarını sıralayabilir. Somut işlemler döneminde başlayan düşüncedeki esneklik bu dönemde güçlenerek devam eder (Piaget, 1970).

### **2.1.2. Bilişsel Esnekliğin Yararları**

Güneş (2018) tarafından yeni durumlara uyum sağlama becerisi olarak ifade edilen bilişsel esneklik becerisinin gelişimi bireylere yalnızca eğitim, öğretim ve akademik yaşam açısından değil günlük yaşamı sürdürmek için de pek çok farklı yönden olumlu katkı sağlamaktadır.

Esnek bir bilişe sahip olmak, bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamasına, günlük sorunları çözmesine ve yenilikçi fikirler üretmesine yardımcı olur (Barbey, Colom ve Grafman, 2013). Karmiloff-Smith (1992), esnekliği arttırmayı bireyin bilişsel gelişiminin en önemli başarılarından biri olarak görmektedir.

Durumsal faktörlere dayalı olarak olası davranışsal düzenlemelerin gerekliliğine ihtiyaç duyan bireyler, yalnızca uygun veya doğru davranışsal tepkiler gösterenler bireylere göre

bilişsel olarak daha esnektir (Martin ve Anderson, 1998). Yüksek bilişsel esneklik düzeyi, bireyin olumlu yönlerini geliştirir ve sosyal becerilerinin gelişimini arttırırken, daha düşük bilişsel esneklik düzeyi, bireyin sosyal ve duygusal bilgileri kullanma yeteneğini azaltır (Gokeen, Petrides, Hudry, Frederickson ve Smillie, 2014).

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişisel özellikleri ve ilişkilerine dair tutumları daha uyumlu ve olumlu olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak bilişsel esnekliğin iletişim becerilerinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir (Diril, 2011). Bu bireyler iletişim süreçlerinde yeni yollar deneme konusunda isteklidir. Ayrıca, davranışlarında kendilerini yetkin ve güvende hissetmelerinin yanı sıra davranışlarının sonucunda başarılı olacaklarına olan inanca da sahiplerdir (Zahal, 2014).

Bilişsel esneklik, bireyi entelektüel durgunluktan uzaklaştırır, düşüncelerini farklı açılardan değerlendirmesine ve farklı görüşleri kabul etmesine olanak sağlar. Dolayısıyla bu durum bireyin başarısına ve mutluluk hissine olumlu yansır (Qasim ve Abdullat, 2018). Diğer bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında ve onlarla uyum içerisinde olan bireylerin, bu durumdan bağımsız yaşayan bireylere göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir (Balta, 2020).

Stewin ve Anderson (1974) yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin yeni bir soruna yaklaşırken sorunun çözümüne ilişkin olarak daha az esnek olanlardan daha iyi bir performans göstereceğine inanmaktadır. Çünkü bilişsel olarak esnek olanlar alışlagelmiş çözüm yöntemlerine sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine sorunu çözmek için alternatif yollar düşünmeye eğilimlidir. Anderson (2002) ise bu durumu esnek olmayan bireyler genellikle katı ve rutinlere bağlı olarak kabul edilirler, etkinlikler veya prosedürler değiştiğinde mücadele ederler ve yeni durumlara uyum sağlamakta zorlanırlar ifadeleri ile açıklamıştır.

### **2.1.3. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar**

#### ***Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı***

Biliş terim olarak dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı kapsayan zihinsel etkinlik olarak ifade edilebilir. Bir durum ya da olaya birden fazla yaklaşma yolu ya da ele alış seçeneği mevcuttur. İsviçreli Psikolog ve filozof olan Jean Piaget'in gelişim konusundaki kuramının temelini bireyin dünyayı kavramasına olanak sağlayan bilişsel süreçler oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2005). Kuramın en önemli noktası bilişsel becerilerin nasıl ve hangi sıra ile

meydana geldiğine yönelik açıklamalarının zamana karşı gücünü kaybetmemesi olmuştur (Saçkes, 2018).

Piaget'e göre, bilişsel gelişim çevreye biyolojik olarak uyum sağlayabilmenin zihinsel eşdeğeridir. Özümseme ve düzenleme ile birey yaşadığı dış dünyayı organize eder ve yapılandırır. Şemalar yapı ve organizasyon ürünleridir. Örgütlenme içsel ve gerçek olarak ifade edebileceğimize benzerlik gösterebilir veya göstermeyebilir. Süreç öz düzenleyici ve özerk olup kendini yönlendirdiğinde en doğal haliyle işler (Kandemir, Kaşkaya ve Palancı, 2015).

Piaget'e göre gelişime yön veren beş esas ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler; şema, olgunlaşma, yaşantı, uyum, özümseme ve örgütlenmedir. Şema kavramı kuramın en önemli noktalarından biridir ve ayrı bir öneme sahiptir. Şema, çocukların uyarıyı anlamlandırmak için yararlandığı bir referans çerçevesi olarak ifade edilebilir (Aydın, 2016). Şemalar olgunlaşma ve yaşantı yolu ile deneyim kazandıkça fiziksel etkinliklere bağlı şemalardan zihinsel etkinliklere bağlı şemalara doğru değişim gösterecektir (Didin ve Köksal Akyol, 2020).

Dünyayı yalnızca siyah ve beyaz olarak katı şematik çerçeveler dahilinde algılayan bireyler, kendilerini ve çevrelerini tek boyutlu bir bakış açısıyla dar bir görüş içerisinde değerlendirirler. Dolayısıyla üretkenlik, esneklik, çok boyutlu düşünme ve hoşgörü gibi niteliklerden yoksun benmerkezci bireyler olacaklardır (Aydın, 2016).

Bilişsel olarak gelişim sağlanabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmiş olması ve çevresi ile olan etkileşimleri sonucunda yaşantı kazanması gerekmektedir. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma süreçleri arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür (Senemoğlu, 2005).

Uyum sağlama kavramı Bacanlı (2002) tarafından iki aşamada ele alınmıştır. Bunlar özümseme ve uyumsamadır. Özümseme yeni öğrenilen bir bilginin var olan bir şemada yer edinmesi olarak ifade edilebilir. Özümleme yaparken beynimiz adeta bir süzgeç görevi üstlenmektedir. Var olan şemalarımıza göre özümseme yaparız. Uyumsama ise, var olan şemanın yeni bir duruma, olaya ya da objeye göre yeniden şekillendirilmesidir (Özsarı, 2021; Bacanlı, 2002).

Örgütlenme kavramı, öğrenilmiş pek çok uyarıcı ya da organize etme, ilişkilendirme ve bütünleştirme olarak tanımlanabilir (Santrock, 2017).

Bilişsel gelişimi evrelere göre sınıflandıran ilk psikolog olan Piaget, bilişsel gelişimin kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda meydana geldiğini ve bu gelişimin bir sıra izlediğini ifade etmiştir. (Didin ve Köksal-Akyol, 2020). Kurama göre, bu sıra değişim göstermeyen ve her birey için kendi içerisinde farklılık gösterebilen dört döneme ayrılmıştır. Bu dönemler sırasıyla; duyu-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemidir (11 yaş ve üzeri) (Buldu, 2019). Her dönem için listelenen yaşlar yaklaşıktır çünkü çocuklar gelişim dönemlerini tamamlama noktasında yaşlara göre farklılık gösterebilir. Her bir dönem içerisinde hem geçmişin izlerini hem de geleceğin tohumlarını barındırır (Miller, 1997).

Bebeklerdeki motor faaliyet ile algı arasındaki yakın ilişkiyi fark eden Piaget, yaşamın ilk iki yılına ait dönemi duyu-motor dönem olarak adlandırmıştır (Kandemir, 2020) Tüm çocuklar doğuştan refleksif davranışlara sahiptir. Bebeğin bu dönemde kazanmış olduğu davranışlar doğuştan sahip olunan reflekslerin şema haline getirilmesidir. Dönem ilerledikçe refleksif davranışlar yerini amaçlı davranışlara bırakır. Bu dönemde bebekler çevresindeki insanlara, olaylara görsel açıdan büyük ilgi duyarlar (Arslan, 2018; Kol, 2011).

İşlem öncesi dönem (2-7 yaş), duyu-motor (0-2 yaş) döneminden bir sıra sonrasında yer almasına rağmen bu dönemde yer alan çocuklar duyu motor dönemine ait olan düşüncenin değişmezliğini çoğunlukla korur. Nispeten esnek değildir, algılar baskındır ve tersine çevirebilecekleri işlemleri başarıyla tamamlama mümkün değildir (Kandemir, Kaşkaya ve Palancı, 2015).

Somut işlemler döneminde (7-11 yaş) çocuklar algılanan görüntüye göre değil, gerçeği anlayarak tepki gösterirler. Artık tersine çevirebilme kazanımına sahip olduklarından korunum ilkesi ile ilgili sorunları yoktur (Senemoğlu, 2005). Ayrıca bu dönemde hiyerarşik sınıflandırma becerisi kazanırlar ve nesnelere niceliksel boyutta sıralayabilirler (Crowley, 2016). Çocuklar ben merkezci düşünceden uzaklaşır, soyut düşünme başlar fakat yine de öğrenme sürecinde somut nesnelere varlığına ihtiyaç duyar (Didin ve Köksal-Akyol, 2020)

11-12 yaşlarında başlayan soyut işlemler döneminde bireyler mantıksal boyutta gelişim gösterirler. Karşılaşmış oldukları problemleri çözmeye yönelik tümevarım ya da tümdengelim gibi akıl yürütme yollarını kullanırlar. Problemlerde saptanan değişkenler arası ilişkiler tespit edilir ve olası denenceler geliştirirler ve çözüme sistematik bir şekilde ulaşırlar. (Arslan, 2018; Wadsworth, 2015). Her konuda çok yönlü analitik ve eleştirel düşüncenin yanı sıra bunları etkin

bir iletişim ağı içerisinde aktarabilme becerisi gösterirler (Aydın, 2016). Ancak bu dönemin ergenler üzerindeki en önemli sınırlılığı ben merkezci düşüncenin ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla bu dönemde ergenler kendi düşüncelerini diğer bireylerin düşüncelerinden ayırt edemezler (Ahioglu-Lindberg, 2011)

Piaget, yetişkinlerin önemli bir çoğunluğunun soyut düşünme evresine ulaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu durum gelişim ve öğrenmenin yalnızca fizyolojik olgunluğa bağlı olmadığı ve buna ek olarak niteliksel ve niceliksel donanımına sahip öğrenme yaşantısı ile uygun bir sosyal çevreyi de içerisinde barındırması gerekliliği ile açıklanabilir (Aydın, 2016).

### ***Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı***

Anlamlı öğrenme kaynaklarda David Ausubel ile birlikte anılmakta ve sunuş yolu ile öğretim (Expository Teaching) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ausubel'e göre öğrenme çoğunlukla sözel olarak gerçekleştirilmektedir ve sözel öğrenme etkili bir şekilde uygulanırsa anlamli olabilir. Kurama göre önemli olan öğrenmenin anlamli olmasıdır (Efendioğlu, 2006). Ausubel (2012), anlamli öğrenmeyi, bilgi edinim sürecinde yeni bilgiyi var olan bilgiler ile ilişkilendirerek örüntüler meydana getirme ve edinmiş olduğu bu bilgiyi kullanabilme becerisine ulaşmayı sağlayan eğitim-bilimsel bir kavram olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu süreçte öğrenci, yeni bilginin eski bilgileri ile bütünlüğünü sağlayabilmek için yeterli ilişkiyi kurabilecek bilgi ve tecrübeye sahip değilse anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi kolay olmayacaktır (Meydan, 2017).

Anlamli öğrenme yaklaşımında öğrenci öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri ve fikirleri kendisi keşfederek değil, kendisine sunulanı alarak öğrenir. Bu yaklaşımda “ön organize edici bilgiler” önemli bir yere sahiptir. Ön organize edici bilgiler, yeni bilgiler için yapı oluşturan, yeni bilginin çerçevesini çizen ve yeni bilginin daha önce edinilmiş olan bilgiler ile ilişkilendirilmesine aracılık eden başlangıç ifadeleridir. Bu ifadeler sözel ifadeler olabileceği gibi, şablonlar, somut modeller ve grafiklerden de oluşabilir (Duman ve Peker Ünal, 2018). Bu etkinlikler aracılığı ile öğrenme sürecinde hem öğrenci aktif hale getirilecek hem de kısa bir sürede kalıcı öğrenme gerçekleşebilecektir (Sönmez ve Sevim, 2019)

Ausubel'in anlamli öğrenme kuramına ilişkin yapılan çalışmalarda kavram haritaları önemli bir yere sahiptir. Kavram haritaları, öğretmenlerin bilgiyi organize etmelerine, öğrencilerin de anahtar kavram ve ilkeleri bulmalarına yardımcı olur. Öğrenciler kavram haritalarını yapılandırma ile ilgili beceri ve yaşantı kazandıklarında öğrenmeyi öğrenir ve

anlamli öğrenme gerçekleştirirler. Ayrıca bu süreçte meta-öğrenme bilgisi de oldukça önemlidir. Birey, biliş ötesi öğrenmeyi kavram haritaları aracılığı ile geliştirebilir (Gürten, 2012).

Ausubel, anlamli öğrenmenin ezberci öğrenme ile karşıt ve gerçekleşebilmesi için üç gereksinim olduğunu ve belirtmiştir. Bu gereksinimler; iyi organize edilmiş ilgili bilgi yapıları, yeni bilgileri mevcut bilgiyle bütünleştirmek için duygusal bağlılık ve konunun kavramsal açıklığıdır (akt. Novak, 2011). Dolayısıyla bireysel yaşantıların bilgiyi bilişsel olarak yapılandırılmada önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir (Gürten, 2012).

Anlamli öğrenmede, yeni bilginin önceki bilgiyle nasıl bütünleştiğinin ve “mantıklı” olduğunun tanınması, doyurucu bir içsel motivasyon sağlar (Novak, 2011). Edinilen yeni bilgiler ve ilgili fikirler arasındaki etkileşim öğrencinin bilişsel yapısında güncel veya psikolojik anlamlara yol açar. Bu nedenle, her bir öğrencinin bilişsel yapısı benzersiz olduğu için edinilen yeni anlamların kendilerine özgü olduğu ifade edilebilir (Ausubel, 2000).

Anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikli ilke; öğretim sürecinde bireyin edindiğı yeni bilgileri zihninde tutarlı bir şekilde yerleştirebileceğı ilke ve kavramların bireye öğretilmesidir. Bireyin kendi içinde tutarlı bir bilgi birikimine sahip olmadan var olan bilgiyi anlamlandırması ve tam anlamıyla kavraması mümkün olamayacaktır (Dikici, Türker ve Özdemir, 2010). Ayrıca, öğretmenin süreci iyi planlaması, anlamli öğrenmeye yönelik etkinlikler hazırlaması oldukça önemlidir. Öğretmenin, öğrencinin duyularını harekete geçirmesi nitelikli bir anlamli öğrenme sağlayacaktır. Öğrenme ortamının anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili unsurları barındırması, stres ve baskıdan arındırılmış olması da anlamli öğrenme sağlanmasında etkili olacaktır (Yeğen, 2021).

McInerney ve McInerney (2002), Ausubel'in anlamli öğrenme modelinin temelini uygun olarak öğretmen ve öğrencinin esas alması gereken ilkeleri açıklamıştır. Bu ilkeler:

Öğretmenlerin uyması gereken ilkeler;

- Öğrenilecek bilgiyi mantıklı bir şekilde düzenlemeli,
- Öğrenilecek bilgiyi öğrencilerin eski bilgileri ile birleştirmeli,
- Öğrenilecek bilgiyi öğrencilerin var olan kavramlarıyla ilişkilendirmeli,

- Etkili öğrenme sağlayabilecek öğretim yöntemleri kullanılmalı,
- Öğrenilecek bilginin sunumundan önce öğrencilere açıklama yapmalı veya karşılaştırmalı ön örgütleyiciler sunmalı,
- Öğrenilecek bilgiyi çeşitli bağlamlar ile sunmalı,
- Sunulan ve öğretilen bilgiyi gözden geçirmeli ve etkili geri dönütler vermeli,
- Edinilen bilgilerin transferini sağlamak amacı ile çeşitli durumlara uygulamalıdır.

Öğrencilerin uyması gereken ilkeler;

- Yeni bilginin var olan bilgileri ile uyumunu düşünmeli,
- Anlamayı sağlamak amacı ile sorular sormalı,
- Yeni bilginin örneklerini düşünmelidir (akt. Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesi ile birlikte, öğrenci karşılaştığı konu ve kavramları yalnızca hafızaya yerleştirmenin ötesinde bu bilgiler ile problem çözme, yeni konu ve kavramları anlama becerisine de sahip olacaktır (Meydan, 2018).

### ***Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı***

Bruner, bilişsel gelişimi eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönem olmak üzere üç aşamada incelemiştir (Senemoğlu, 2005). Bu gelişim dönemleri şu şekildedir:

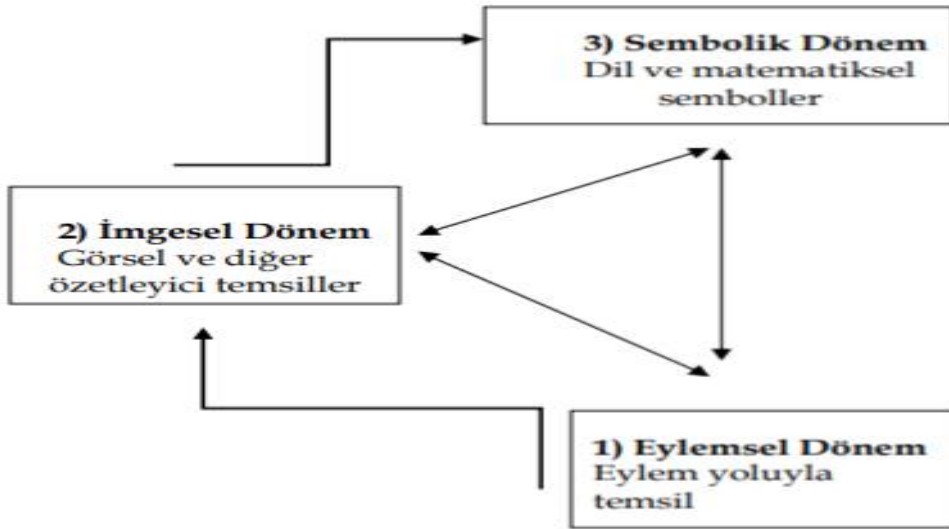
1. Eylemsel Dönem (0-3 Yaş): Bütün bilgilerin dayanağı eylemsel dönemdir. Sözel yönergeler ve imgesel semboller oluşturma gayretleri herhangi bir eylemin gerçekleşmesinde etkisiz kalmaktadır. Örneğin çocuğun bisiklete binmeyi öğretmek isteyen bir yetişkin, çocuğun bisiklet ile pratik yapmasını sağlamak durumundadır (Yöndem ve Taylı, 2019). Dolayısıyla bu dönemde çocukların yalnızca yaparak öğrenebildiği ifade edilebilir. Bruner'in kuramındaki bu dönem Piaget'in duyu-motor döneminde karşılık gelmektedir (Didin ve Köksal Akyol, 2020).

2. İmgesel Dönem (3-6 Yaş): Bruner'in bilişsel gelişim kuramının ikinci evresi imgesel dönemdir. Bu dönemde bilgi, imgeleme ve görsel belleğim gelişimi ile birlikte görsel resimler olarak depolanır (Yöndem ve Taylı, 2019). Senemoğlu (2005), Piaget'nin işlem öncesi

dönemine karşılık gelen imgesel dönemde, çocukların görsel belleklerinin geliştiğini ifade etmiştir. Didin ve Köksal Akyol (2020) ise bu dönemde algılar ön planda olduğunu için çocuklar ile gerçekleştirilecek olan etkinlikleri resim, fotoğraf, video gibi görsel imgeler ile zenginleştirmenin oldukça yararlı olabileceğini ifade etmiştir.

3. Sembolik Dönem (6 Yaş ve sonrası): Sembolik dönem, Piaget'nin somut ve soyut işlemler dönemine karşılık gelmektedir (Yöndem ve Taylı, 2019). Bu dönemde çocuk, dil, mantık ve matematik gibi bilimsel sembolleri ve anlamlarını kavramıştır; iletişim kurarken bu sembollerden yararlanır (Altay, 2012). Ayrıca sembolik dönemin sonunda kazanılan bu yetiler, soyut temsiller aracılığı ile çocukların mevcut bilgilerinin ötesinde mantıklı çıkarımlar yapabilmelerine ya da mevcut bilgilerine alternatifler üretmelerine olanak tanır (Özgüngör, 2021).

Bruner; bilişsel gelişim ilkelerinin bir sıra dahilinde ilerlemesine rağmen birbirleri ile karşılıklı bir ilişki içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Örneğin; sembolik dönemdeki bir çocuk gerekli gördüğü takdirde diğer gelişim ilkelerine dönüş yapabilecektir. Bruner'in ifade ettiği gelişim ilkeleri arasındaki ilişki şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2.1.3. Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkeleri (Tall, 1994; Akt: Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016).

Bruner'in zihinsel gelişim kuramında; motivasyon, yapı, sıra ve pekiştireç olmak üzere 4 önemli ilke yer almaktadır (Özgüngör, 2021). Bu ilkeler şu şekilde açıklanabilir:

Motivasyon: Motivasyon, bireye enerji veren, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin de etkinliğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak ifade edilebilir (Akbaba, 2006). Hemen hemen tüm davranışlarımızın esasında güdüler ve güdülerini karşılamak için motive olarak sergilediğimiz davranışlar yer almaktadır (Özbek, 2020).

Bruner'e göre zihinsel gelişim içsel motivasyonel araçlardan beslenmektedir (Özgüngör, 2021). İçsel motivasyon doğuştan gelir ve bilişsel yapıların gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir (Connolly ve Bruner, 1974).

Yapı: Yapı ilkesi, eğitim sürecinde öğrencilere sıkça sunulan detay ve izole bilgilerin aksine konunun genel bir temsilini ifade etmektedir. Bruner'e göre bilişsel gelişimin amacı, bireyin içinde bulunduğu çevrede var olan obje, kişi ve düşünceler ile etkileşimleri sonucunda edindiği deneyimler aracılığı ile dünyanın ve gerçeğin bir modelinin kazanımıdır (Özgüngör, 2021).

Sıra: Kuramın esas aldığı ilkelere biri olan sıra ilkesi içeriğin sunum sırasını olarak açıklanabilir. Öğretilmek istenen konuya ilişkin sunumun sırası konunun anlaşılabilirliği hususunda önemli bir yere sahiptir (Özgüngör, 2021). Öğretime öğrencinin var olan bilgileri ile başlanması yeni bilgilerin edinilmesini hem kolaylaştıracak hem de daha anlamlı bir hale getirecektir. Konuların sıralanmasında etkili olan diğer hususlar ise; geçmiş öğrenmeler, öğrencinin gelişim düzeyi, kullanılacak yöntem ve araçların nitelikleri ile bireysel farklılıklar olarak ifade edilebilir (Dirik, 2015).

Pekiştirici: Bruner'in kuramında pekiştirici önemli bir yere sahiptir. Öğrenmedeki başarı pekiştirme işlemi ile yakın bir ilişkiye sahiptir. Fakat Bruner, bu süreçte öğretmenin temel görevinin sürekli pekiştirici dağıtmak olmadığını ve bu hususta asıl görevinin öğrenciyi kendi isteği doğrultusunda içten denetim sağlayarak öğrenmeyi sağlayabilecek duruma getirmesi olduğunu ifade etmiştir (Dirik, 2015). Ayrıca bu hususta pekiştiricilerin niteliği, zamanlaması, çeşitliliği ve kullanım sıklığı öğrenciler ve öğrenilen davranışlar üzerinde oldukça önemlidir (Özbek, 2020).

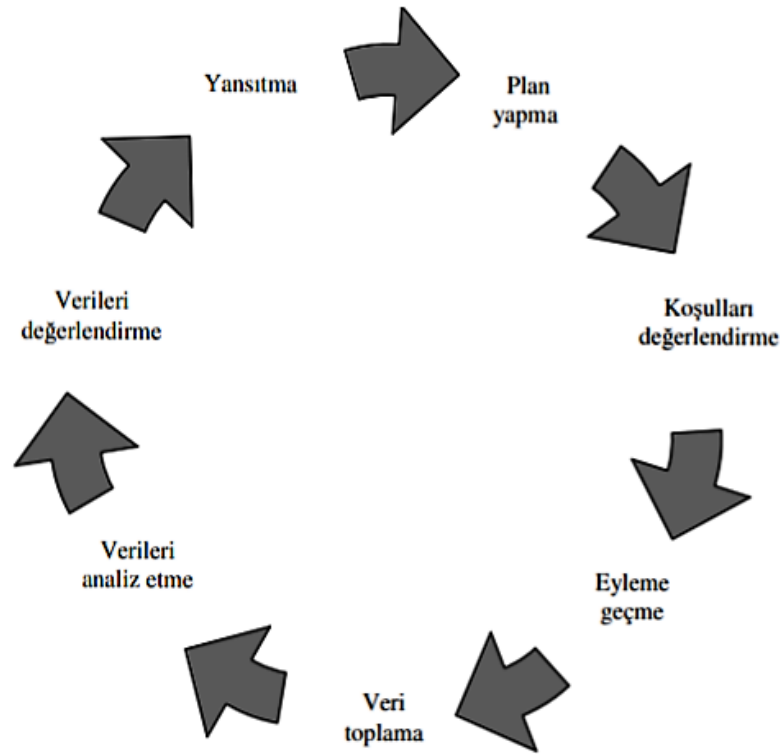
## **2.2. Yansıtıcı Düşünme**

Yansıtıcı düşünme, kendi varsayımlarının ve sonuçlarının farkında olmanın yanı sıra, bu sonucu destekleyen nedenlerin ve kanıtların da bilincinde olan düşünmedir (Lipman, 2003). Diğer bir ifade ile yansıtıcı düşünme bir eylem şekli seçmeden veya bir inancı benimsemeden

önce seçenekleri ve nedenleri göz önünde bulunduran bir düşünce türüdür (Baron, 1981). Taggart ve Wilson (2005) ise yansıtıcı düşünmeyi, eğitim konusunda bilinçli ve mantıklı kararlar alma, ardından bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünce, ilk olarak bir şüphe veya şaşkınlık durumunu (bir problem) ve şüpheyi çözümlenebilmek için önceki deneyimlerin ve bilgilerin aktif bir şekilde araştırılmasını içerir. Bununla birlikte, bir şaşkınlık durumu ve önerilerin ortaya çıktığı önceki deneyimler olabilir ancak yine de düşünme yansıtıcı olmayabilir (Baron, 1981)

Pollard, (2002), yansıtıcı düşünmeyi şekil 2.1.4'de yer aldığı gibi açıklamıştır (akt. Doğan- Dolapçioğlu, 2007).



Şekil 2.2. Yansıtıcı düşünme döngüsü

### 2.2.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Açıklayan Kuramlar

#### *John Dewey'in Görüşü*

John Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir inanç ya da bilgi ile ulaşmaya çalıştığı sonucu destekleyen bilgi yapısını etkili, tutarlı ve dikkatle düşünme olarak

tanımlamıştır. Dewey ayrıca yansıtıcı düşünme için; merak, öneri ve düzenlilik olmak üzere gerekli üç ana kaynak belirtmiştir. Merak, bir kişinin bir uyarana tepki verme şeklini ifade eder. Dewey merak kavramını üç düzeyde tanımlamıştır. Bunlar: yapısal (doğal), sosyal ve entelektüel meraktır. İnsanlar, çevreleriyle ilgili sorular ürettiklerinde, genellikle belirli bir ögeye özel bir ilgi göstermeden doğal olarak merak sergilerler. Sosyal merak, bir başkasından bazı fenomenleri basit, anlaşılır, gerçeğe dayalı bir cevapla açıklamasını istemeyi içerir; soruyu soran kişinin kendisi için bir cevap formüle etme arzusu yoktur, ancak diğer kişinin açıklamasıyla gerçekten ilgilenir. Entelektüel olarak meraklı kişi ise, ürettiği soruların cevaplarını kendisi bulmakla ilgilenir (Mewborn, 1999).

Dewey önerilerle, bir kişinin deneyim sonucunda ürettiği fikirleri kastetmektedir. Bu öneriler, oluşturulma kolaylığına, çeşitliliğine ve derinliğine göre değişebilir. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünmek için, herhangi bir özel durum için çok sayıda öneriyi kolayca üretebilmek oldukça önemlidir. Öneriler, yüzeysel (kişinin yalnızca problemle ilgilenmesine izin veren) değil, çeşitli (kişiye aralarından seçim yapabileceği makul fikirler dizisi sunarak) ve derin (bir kişinin eldeki sorunun tam kalbi ile ilgilenmesini gerektiren) olmalıdır (Mewborn, 1999).

Düzenlilik, Dewey (1933) tarafından yansıtıcı düşünme için tanımlanan üçüncü ana kaynaktır. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmek için, kişinin düşüncelerini mantıksal olarak ona yol açan tutarlı düşünce dizisinden kaynaklanan "tek sabit bir eğilim yerine birleşik olarak bir sonuca doğru hareket eden " düşünceleri bir araya getirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dewey' e göre (1933), yansıtıcı düşünme süreci şu şekilde gerçekleşmektedir:

- Deneyim
- Deneyimin kendiliğinden yorumlanması
- Deneyimden kaynaklanan sorunları veya soruları adlandırma
- Yöneltilen sorunlar veya sorular için olası açıklamalar oluşturma
- Açıklamaları tam kapsamlı hipotezlere dönüştürmek
- Seçilen hipotezlerin eylemde veya düşüncede test edilmesi (akt. Lee, 2005).

Bireyler yansıtıcı düşünerek, "belirsizliğin, şüphenin, çatışmanın, herhangi bir problem durumunu açık, tutarlı ve uyumlu bir duruma dönüştürebilir (Dewey, 1933).

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta ele almıştır. Bunlar:

I. Yansıtıcı düşünmede bireyin sahip olduğu görüşler basitçe sıralanmaz. Görüşler arasında anlamlı ilişkilere sahip bir ardışıklık olmalıdır. Sahip olunan görüşün temeli kendinden önce var olan bir görüşe dayanır ve kendinden sonra var olacak görüşün uygunluğuna olanak tanır.

II. Yansıtıcı düşünme, fenomen ve olaylar ile ilişkili duygu ve inançlar ile ilgilidir. Yansıtıcı düşünme olumlu duygular yaratmayı ve geliştirmeyi hedefler.

III. Yansıtıcı düşünme, algılanan veya düşünülen durumları mantıksal bir çerçeveye uygunluğunun değerlendirilmesi ile temellendirilebilir.

IV. Yansıtıcı düşünme, bir inancın doğasına, koşullarına ve esasları ile ilişkili bilinçli bir çalışma yapmayı gerektirir (akt. Arslan, 2005).

### ***Donald A. Schön'ün Görüşü***

Schön (1983) yansıtıcı düşünmeyi eylem sırasında düşünmek olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle, daha önce ne yapacağını düşünmeden durumlarla karşı karşıya kaldığında karar verme yeteneği olarak ifade edilebilir. Schön (1983),

Schön'ün (1983, 1987) bilimsel yönelimleri ve kavramları pratik durumlara uygulamaya çalışmak yerine, çeşitli iddiaları test etmeyi ve sonuç olarak eylemlerini değiştirmeyi öğrenmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca Dewey'in düşüncelerini genişleterek yansıtıcı düşünmeyi, eylem içinde yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) olmak üzere iki türde ele almıştır. Schön'ün (1983, 1987) eylem içinde yansıtması (reflection-in-action) eş zamanlı yansıtmayı ve yapmayı içerir, bu da bireyin bilinçli olarak çalışabilme yetkinliğinin neredeyse anında neler olup bittiğini düşünebileceği ve eylemlerini değiştirebileceği bir aşamaya geldiğini ifade eder. Eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action), var olan birikim ve deneyimlerin ilk kez karşılaşılmış olan bir duruma nasıl bir katkı sağlayabileceğini belirleyebilmek için geçmiş tecrübeleri düşünme olarak açıklanabilir (Aykar, 2019).

Schön'ün (1987), yansıtıcı düşünme yaklaşımı şu şekilde ifade edilebilir:

- Eyleme yansıtma

- Problemlı bir durum
- Problemlı durumun çerçevesini belirleme
- Deneyimleme
- Sonuçların gözden geçirilmesi / uygulanması (akt. Lee, 2005).

Schön'ün yansıtıcı düşünmeye ait görüşleri doğrultusunda, bireyin bir eylem üzerine sistematik bir şekilde düşündüğünü ve düşünceleri yönünde davranışlarını şekillendirdiği ifade edilebilir. Birey yansıtma eylemini gerçekleştirirken bir probleme odaklanır, sistemli bir şekilde düşünür, değerlendirme yapar ve eylem üzerinde yansıtmayı gerçekleştirir. (Aykar, 2019).

### ***Carol Rodgers'ın Görüşü***

Rodgers (2002), yansıtmanın uygulamadan teoriye ve teoriden uygulamaya giden döngüsel bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünebilmeli ve deneyimlerinden öğrenebilmelidir. Uygulamalarını eleştirel olarak inceleyebilmeli, başkalarının tavsiyelerini arayabilmeli ve bilgilerini derinleştirmek, kararlarını keskinleştirmek ve öğretilerini yeni bulgulara ve fikirlere uyarlamak için eğitim araştırmalarına dayanabilmelidirler (National Commission on Teaching and America's Future, 1996).

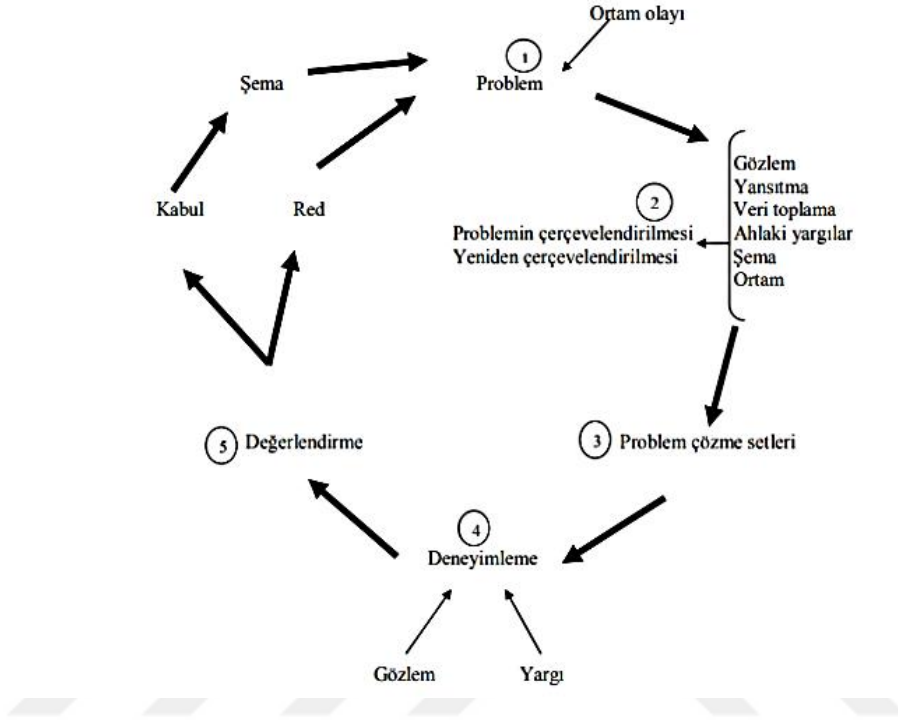
Rodgers (2002) Dewey'in yansıtıcı düşünmeye ilişkin oluşturmuş olduğu evreleri yeniden düzenlemiştir:

- Varlığı deneyimlemek
- Deneyimin tanımı
- Deneyimin analizi
- Eylem (akt. Lee, 2005).

Rodgers'a göre bilimsel yöntemlerde kullanılan gözlem yapma, bir deneyimin detaylı bir şekilde tanımlanması, açıklamalar üretilmesi, açıklamalar doğrultusunda teorilerin geliştirilmesi ve deneyimin analiz edilmesi gibi adımlarda yansıtma yapılmaktadır.

### Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli

Taggart ve Wilson (1998) yansıtıcı düşünmeyi eğitime ilişkin sorunlar hususunda mantıklı kararlar alma ve bu kararların değerlendirmesini yapma süreci olarak ifade etmiştir (akt. Yıldırım, 2012).



Şekil 2.2.1 Taggart ve Wilson Yansıtıcı Düşünme Modeli (akt. Tican, 2013).

Yansıtıcı düşünmeye ilişkin başlangıç nokta bir problem durumunu barındırmaktadır. İlerleyen adımda ise bu problemin sınır noktalarını tespit etmek ya yeniden tespit edebilmek için üçüncü bir kişinin perspektifinden bakabilmek adına uzaklaşmak yer almaktadır. Yansıtıcı uygulamacı geçmiş deneyimleri ya da mantıklı yeni çözüm yolları geliştirerek tahminler yapar ve olası çözümler oluşturur. Bu çözümler ileri süreçlerde yapılacak olan gözlem ve incelemeler ile sistemli bir şekilde test edilir ve yapılan değerlendirmeler doğrultusunda uygun kararlar verilir (Taggart ve Wilson, 2005).

Taggart ve Wilson (2005) bahsedilen düşünme modeline ek olarak teknik, bağlamsal ve diyalektik düzeyler olmak üzere üç yansıtma alanından oluşan ‘Yansıtıcı Düşünme Piramidini’ oluşturmuşlardır.



Şekil 2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Piramidi (Taggart ve Wilson, 2005)

**Teknik Seviye:** Teknik seviye, yansıtıcı düşünmenin ilk basamağı olarak ifade edilmiştir (Taggart ve Wilson, 2005). Bu basamakta yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart ve Wilson, 2005):

- Gözlemlerine ilişkin basit betimlemeler yapar.
- Okuma veya sınıf çalışmalarında, alternatif yollar aramadan, karşılaşmış olduğu davranışlara, içeriğe ve becerilere geliştirdiği teori ve tecrübeler doğrultusunda odaklanır.
- Görev odaklıdır ve öğretmenlik yeterliliğini hedefler dizini olarak nitelendirdiği bir bakış açısına sahiptir.
- Mevcut beceri ve eğitim seviyesi ile uyumlu eğitsel kelime dağarcığını kullanır.

**Bağlamsal Seviye:** Bağlamsal seviyede yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart ve Wilson, 2005):

- Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyecek olan uygulamalar üzerine yansıtma yapar.
- Durumun kapsamı ile alakalı kararları yansıtır.

- Öğrencilerin ihtiyaçları ile alakalı içeriği yansıtır.
- Teori ve pratiği ilişkilendirir.
- Eyleme odaklanır.
- Bilgiye ve kişisel değerleri esas alan uygulama alternatifleri arar.
- Sağlam öğretim yapılarını esas alan uygulamaları ya da ilkeleri analiz eder, açıklar ve doğrular.

**Diyalektik Seviye:** Bu seviyede yansıtma yapan uygulayıcılar (Taggart & Wilson, 2005):

- Sistemli bir şekilde uygulamaları sorgular.
- Alternatif teoriler sunar.
- Eylem esnasında sonuçlar ve kararlar doğrultusunda yansıtma yapar.
- Öğretim planlaması ve uygulamalarına ilişkin etik ve politik kaygılar üzerinde düşünür.
- Hem sözel hem de yazılı olarak kendini etkili ve özgüvenli bir şekilde ifade eder.
- Eylem durumlarını düzenleyerek kendisini öğretmen olarak değerlendirir.
- Sorunları çözebilmek adına çelişkileri ve sistemli girişimleri sorgular.
- Disiplinli bir şekilde sorgulama, özerklik, kendini anlama ve kendini gerçekleştirme başarı gösterir.

## 2.2.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri

### *Eleştirel Düşünme*

Eleştirel düşünme, kendine özgü özellikler içeren, iddia ve varsayımları inceleme, bunları analiz etme, yapılan analizden bir sonuca varma, sonuçlar hakkında bir değerlendirme yapabilme ve karar verme gibi becerileri kullanmayı gerektiren bir düşünme türü olarak ifade edilebilir (Arslan, 2005).

Kurnaz (2019) ise eleştirel düşünmeyi bilgiye dayalı olarak akıl yürütme süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu hususta bilgilenme sürecinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu süreçte bilginin kaynağının sorgulanması, çeşitli kaynaklardan teyit edilmesi ve çapraz kontrollerin sağlanması, varsayımların ve önyargıların tespit edilmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünen bir birey neden ve nasıl düşündüğünün bilincindedir. Dahası sadece kendisinin değil diğer bireylerinde düşünsel süreçlerine ilişkin farkındalığa sahiptir.

Yansıtıcı düşüncenin (Dewey, 1933) eleştirel düşünmeyi geliştirdiği düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünme, bir problem durumunu ne olduğu hakkında analiz etme ve yargıda bulunma süreçlerine atıfta bulunan eleştirel düşünme sürecinin bir parçasıdır (Choy ve Oo, 2012). Bunun yanında eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünmenin kapsam bakımından farklı olduğu ifade edilebilir. Eleştirel düşünme bireyin karşılaşmış olduğu tüm olay, durum, düşünce veya görüşlere karşı ölçütleri esas alarak değerlendirme yapabilme faaliyetidir. Yansıtıcı düşünme ise bireyin kendi deneyimlerinden yola çıkarak eleştirel düşünmesi ile ilişkilidir. Bu bilgiler doğrultusunda bireyin yansıtıcı düşünebilmek için ilk olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin, yansıtıcı düşünme becerisinin sergilenebilmesi hususunda oldukça önemli bir işleve sahip olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eğitsel süreçlerin bireyin yansıtıcı düşünme becerisinde de olumlu bir değişime yol açması beklenmektedir (Eğmir ve Ocak, 2018).

### ***Yaratıcı Düşünme***

Günümüzde yaratıcılık, yalnızca eğitim ile ilişkili değil, çeşitli iş alanlarında da kullanılmakta ve başarı sağlayabilmek için bir anahtar olarak düşünülmektedir. Bu durum yaratıcılığın önemi vurgular niteliktedir. Bireylerin hayat standartlarını yükseltmenin en etkili yollarından birisi yaratıcı düşünme becerisine sahip olma ve karşılaşmış olduğu problemlere karşı yaratıcı çözümler geliştirebilme becerisine sahip olmaktan geçmektedir (Çelebi-Öncü, 2018).

Yaratıcı düşünme denince akla ilk gelen çağrışım, bir duruma özgü orijinal denenmemiş bir çözüm bulmak olmuştur. Bu düşünme türünde esas olan sahip olunan fikirlerin ve oluşturulan ürünlerin daha önce sunulmamış, farklı, duruma uygun ve kullanışlı olmasıdır (Arslan, 2005). Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan bir kişinin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Abacı, 2003).

- Merak duygusu yüksektir.
- Olaylara farklı perspektiflerden bakabilme yetisine sahiptir.
- Çevresindeki durum, olay, nesne ve kişileri gözlemler, araştırır.
- Araştırmaları sonucunda elde ettiği bulguları kendi deneyimleri ile bütünleştirir.

- Özgüveni yüksektir.
- İhtiyaç duyduğu durumlarda öz eleştiri yapabilir.
- Özgür düşünme ve karar verebilme yetisine sahiptir.
- Bir problemin çözümüne ilişkin çeşitli yollar geliştirebilir.
- İletişim becerileri yüksektir.
- Dışa dönük bir yapıya sahiptir.
- Lider ruhludur.
- Etkileyciliği yüksektir.
- Bir durumu yarıda bırakmaz, sonuçlanıncaya dek sabırla üzerinde çalışmaya devam eder.
- Enerjisi yüksektir.
- Değişen durum ve çevreye kolaylıkla uyum sağlayabilir.

Yaratıcı düşünme beynin her iki yarım küresinin birlikte çalışmasını ve üst düzey düşünmeyi gerektirir (Kal-Soyer, 2018). Yaratıcı düşünme sürecinde birey yakınsak düşünce ve iraksak düşünce olmak üzere iki farklı düşünce biçiminden yararlanmaktadır. Yakınsak düşünce; bir soru veya probleme dayalı olarak tek bir yanıt oluşturma durumu olarak ifade edilebilir. Iraksak düşünce ise; bir probleme birden fazla, çeşitli cevaplar geliştirebilme olarak nitelendirilebilir (Mayesky, 2009; Bernstein ve Nash, 2005; akt. Dere ve Ömeroğlu, 2018).

Bireylerdeki yaratıcılık hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme süreçlerini tamamladıktan sonra meydana gelmektedir. Ortaya konan ürünün ve bir bireyin yaratıcı özelliklere sahip olup olmama durumu ile ilgili belirli kriterler bulunmaktadır. Bu süreçlerin ortaya konması ve meydana gelen ürünün değerlendirilmesi ölçüm araçları ile mümkün olmaktadır (Dere, 2019).

Yaratıcı düşünce yapısı gelişen bir yapısal özelliğe sahiptir. Problemin tanımlanmasından problemin çözümüne ilişkin çeşitli olası çözümlere dek genişlemektedir (Argun, 2004). Rawlinson (1995), düşünmeyi mantıklı düşünmeyi ve yaratıcı düşünme olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Her iki düşünce yapısına ait özellikler aşağıdaki şekil ile ifade edilebilir (akt. Argun, 2004).

<b>Yaratıcı Düşünme</b>	<b>Mantıksal Düşünme</b>
Düşünme sürecin ilk basamağında yer almaktadır.	Düşünme sürecinin ikinci basamağında yer almaktadır.
Yeni ve orijinaldir.	Dayanağı bilgi birikimidir.
Değişimin temelidir	Deneyimlerden faydalanır.
Özgün düşünceler geliştirir.	Yaratıcı düşünceyi değerlendirir
Benimsenmesi kolay değildir, zaman alır.	Benimsenmesi kolaydır
Mevcut olanı geliştirir	Mevcut olanı temel alır, mevcut olanı korur.
Gelecek odaklıdır	Geçişin uzantısıdır.
Klasik düşünce biçimlerini kullanmaz.	İyi-kötü, doğru-yanlış gibi nitelik belirtir.
Yaklaşımcıdır	Nesnel veya mantıksal ilişkiler kurar.
Duygu, değer, tutum, sezgi ve varsayımları barındırır	Mantık kurallarını barındırır
Yeteneklerden faydalanır.	Matematiksel ve bilimsel düşünce ile uyumludur.
Yanal düşünce (çok boyutlu düşünme) şeklindedir	Düz çizgili, dikey düşünme biçimidir.

Yaratıcı düşünme bir ülkenin milli servetidir. Eğer gereken önem verilmezse yok olur. Yaratıcı düşünebilen öğretmenler, sınıf atmosferinde sergileyecekleri davranışları ile öğrencilerin de yaratıcılık becerilerini destekmiş olacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencisinin düşünme biçimini geliştiren etkinlikler ile zenginleştirmesi oldukça önemli olacağı ifade edilebilir. Öğretmen, öğrencilerin bir problem durumunda çözüme ilişkin yaklaşımlarına hayal güçlerini de dahil ederek birden fazla çözüm yolu keşfetmelerini desteklemelidir (Yorulmaz, 2006).

MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı yaratıcı çocukları yaratıcı eğitimcilerin yetiştirebileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle, eğitimcilerin çeşitli yayınları takip etmeleri, yeniliklere ve yenilenmeye açık, esnek bir kişilik yapısına sahip olmaları ve farklı görüşler ve önerileri dikkate alarak uygulamalarında yeniliğe istekli olmaları kendi yaratıcılıklarını geliştirecek ve dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde çocuklara da yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebileceği bir atmosfer sunmuş olacaktır (Cevher-Kalburan, 2011).

Yaratıcı düşünmeyi destekleyen öğretmenlerin davranış özelliklerine vermiş olduğu özen ve önem kadar yaratıcılığın gelişimine ket vuran, cesareti azaltan, güvensiz, aşırı eleştiren bir tutumu benimsemek, tutarsız, sıradan, araştırma yapmadan sahip olduğu düşünceleri kabul

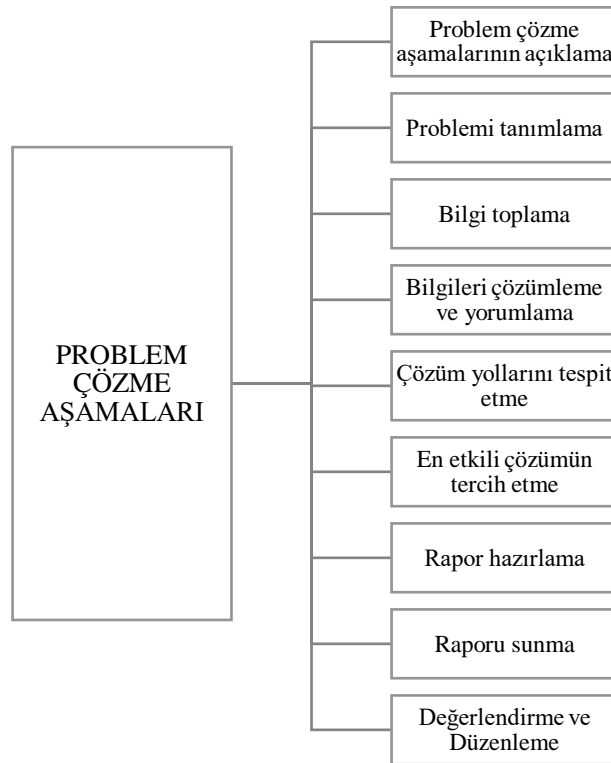
eden ve bu düşünceyi değiştirmeksizin savunan, davranışlarında katı öğretmen özelliklerinin de olmaması gerektiğine önem verilmelidir (Ülkü-Yıldız ve Şener, 2003).

### ***Problem Çözme***

Problem bireylerin içinde buldukları karışık durumlar olarak da ifade edebilir. Günlük yaşantımızda karşılaşmış olduğumuz pek çok şeyi problem olarak görebiliriz. Bu problemler hem zihinsel hem de fiziksel olabilir. Fakat var olan problem zihinsel ya da fiziksel olsa da tüm problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir (Gelbal, 1991).

Kozan (2007), problem çözmeyi, problemi tanımlama, açıklama, ilişkili bilgiyi seçme, hipotezler geliştirme, seçenekler oluşturma, seçme ve bir sonuca varma olarak tanımlamıştır. Korkut (2002) ise; problem çözmeyi bir sorunu çözebilmek için kişinin var olan yaşantıları ile öğrenilmiş olan kuralların basitçe uygulanmasından daha öte yeni çözüm yolları geliştirme olarak tanımlamıştır.

Wicklegren problem çözme sürecini dört aşamada ele almıştır. Bu aşamalar; verilenlerin tanımlanması, gerekli işlemlerin tanımlanması, sonuçların çıkarılması ve hedeflerin tanımlanması olarak sıralanmıştır (akt. Mandell, 1980). Kalaycı (2001) ise problem çözme dokuz aşamada incelemiştir. Bu aşamalar:



Şekil 2.2.3. Problem çözme aşamaları (Kalaycı, 2001)

Problem çözme becerisini bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi olarak tanımlayan Şahin (2004), problem çözme becerisinin üç önemli amacı olduğundan bahsetmiştir. Bu amaçlar;

➤ Öğrenciyi edilgen bir şekilde bilgi alma sürecinden çıkarıp onun aktif, özgür, kendi kendine öğrenen ve problem çözen bireyler olarak gelişim göstermesine yardımcı olarak eğitim programının vurgusunu öğretmekten öğrenmeye dönüştürebilme.

➤ Öğrenciye bilgiyi ezberletmek yerine onu çeşitli problem durumları ile karşı karşıya getirerek yeni bilgiler edinmesine yardımcı olacak beceri ve tutumlar geliştirmesine olanak tanır.

➤ Öğretmenin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesine yardımcı olacak ortam hazırlaması ve iş birliği yapabilmesidir.

Çeşitli problemlerle karşılaştığımız yerlerden birisi okul ortamıdır. Bu ortamda önemli bir role sahip olan öğretmenler, okul dışı ve okul temelli birçok problem ile mücadele etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul ile ilişkili, anlık ve uzun süreli problemlerin çözümünde becerikli olmaları ve bu hususta öğrencilerin problem çözme becerilerinde gelişim göstermelerine yardımcı olmaları oldukça önemlidir (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

### ***Üstbilişsel Düşünme***

Üstbiliş (metacognition) terimi ilk olarak 1976 yılında Flavell tarafından, bireyin kendi bilişsel süreçleri ile bilgisini ve bilişsel süreçleri kontrol altında tutabilecek olan bilgiyi tanımlamak amacı ile kullanılmıştır” (Flavell, 1979).

Dawson ve Guare (2010) üstbilişsel düşünme becerisini kişinin kendi düşüncelerine ve performansına dışarıdan bakabilme ve kendini dışarıdan değerlendirebilme becerisi olarak tanımlamıştır (akt: Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Başka bir ifade ile metakognisyon (üstbiliş) “düşünce hakkında düşünme” olarak da ifade edilebilir. Bir yetişkin olarak bireyin kendisinin ve diğer bireylerin davranışlarını değerlendirme ve çeşitli faaliyetlerdeki performans geliştirmek için yararlanan içsel zihinsel dünya oldukça önemlidir (Berk, 2013).

Drmrod (1990) üst bilişsel özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Bireyin kendi öğrenmesi, hafızası ve öğrenme görevlerini gerçekçi bir şekilde yerine getirmesi açısından farkındalığıdır.

- Bireyin bir öğrenme yönteminin etkili veya etkisiz olup olmadığının farkındalığıdır.
- Bir öğrenme görevi için muhtemelen başarılı olan bir planlama yaklaşımıdır.
- Etkili öğrenme stratejilerinin kullanılmasıdır.
- Bir bireyin mevcut öğrenme durumunu izlemesini sağlar.
- Bir bireyin bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğinin farkındalığını gösterir.
- Bireyin depolanmış bilgiyi hatırlamak için kullanılan etkili yöntemleri bilmesiyle ilgilidir.

Bireylerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmeleri mesleklerinde daha iyi bir performans göstermelerine yardımcı olacaktır. Mesleki yaşamda üst bilişsel düşünme becerileri bireylerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde ve uygun çözüm yollarının geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Tuncer ve Kaysi, 2013).

### **2.2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenler**

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini savunan Dewey (1904), öğretme becerisine sahip ancak sorgulayıcı bir zihne sahip olmayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kısıtlayacağını ifade etmiştir. Yansıtıcı öğretimin bilgi temelini, kişisel bilgi (önceki deneyim, inançlar vb.), mesleki deneyim (öğretme becerisi) ve önerme bilgisi (yani, araştırma ve teori) oluşturur (Doyle, 1990).

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin yansıtıcı öğretmen özelliklerini ve yansıtıcı öğretimi bilmeleri gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir öğretmen öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini dikkate alır. Öğrencilerinin sahip olduğu görüşlerin dışında var olan görüşlere karşı açık ve bu görüşleri sorgulamalarına yardımcı olur. Onların öz eleştiri yapmalarına olanak tanır ve kendisini yenileyebilmek adına onların eleştirilerini göz ardı etmez. Ayrıca bu hususlarda meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunur, onlara kendi yöntem ve tekniklerinden bahseder ve onların görüşlerini dikkate alarak kendisini geliştirir. Dolayısıyla eğitim sisteminin mimarı ve önemli birer rol sahibi olan öğretmenlere oldukça önemli görevler düşmektedir. (Güvenç, 2012; Kuru-Demir, Kahyaoğlu ve Önder, 2016).

#### 2.2.4. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenlerin Özellikleri

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bir öğretmenin taşıması gerektiği düşünülen belli başlı özellikler ve sergilemesi beklenen davranışlar şu şekilde ifade edilebilir (Norton, 1996):

- Öğretim sürecine yönelik devamlı olarak değerlendirmeler yapar, kullandığı yöntem ve materyallerin incelemelerini yaparak bunlara uygun kararlar verir.
- Açık fikirlidir. Kendi düşüncelerine ve sınıfta yapmış olduğu uygulamalara yönelik yöneltilen eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştiriler üzerine düşünür ve çeşitli çözüm yolları geliştirir.
- İçten ve samimidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel problemlerine karşı kayıtsız kalmaz ve bu problemlerin çözümüne ilişkin emek sarf eder.
- Entelektüeldir. Alınan kararların yakın veya uzak gelecekte oluşturabileceği çeşitli sonuçları göz önünde bulundurup, planlamalarını ona yönelik yapar.
- Yansıtmayı önemser. Yapmış olduğu yansıtma ile kendisini güdüler ve bundan haz duyar.
- İleri görüşlüdür. Öğrencilerini de dış dünyaya hazırlar ve onların da ileri görüşlü olabilmeleri için çaba sarf eder.

Rodgers (2002) ise yansıtıcı düşünen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri; “yaşantılarından anlam çıkarma, disiplinli bir şekilde düşünebilme, toplulukta iletişim ve paylaşımda bulunabilme, yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin kişilik özelliklerine (açık fikirli, samimiyet, sorumluluklarının bilincinde olma) sahip olma” olarak açıklamıştır

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir öğretmen bir problemle karşılaştığında sadece bu problemin çözümüne ilişkin yollar aramaz. Davranışlarının kaynağının ve bunun yarattığı etkinin farkındadır (Rodgers, 2002).

#### 2.2.5. Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

##### *Türkiye’de Yapılan Araştırmalar*

Atayeter (2020) “Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki” adlı çalışmasında anne ve

babaların bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik seviyeleri ile okul öncesindeki çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmasını İstanbul ilinin 6 ilçesinde okul öncesine devam eden 287 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anne-babaların bilişsel esneklik düzeyleri ile çocuklarının mizaç özellikleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca anne-babaların bilişsel esneklik düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşırken mükemmeliyetçilik düzeyleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağgeçen-Başsu (2016) “Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri incelenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Hatun-Taşdemir (2021) “Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü” adlı çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve yılmazlık arasındaki ilişkileri ve bu ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün araştırılması amaçlamıştır. Araştırmacı araştırmasının sonucunda bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyi ile yılmazlık düzeyi ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Yağan (2021) “Öğretmenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide mizah kullanımı ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide olumlu mizah kullanımını ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modeli ile araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonunda bilişsel esnekliğin, psikolojik dayanıklılık, olumlu mizah ve mutluluk ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu, olumlu mizahın ve mutluluğun da psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkileri olduğu ortaya konmuştur.

Dalgın (2021) “Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusunda ise öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeyleri ile genel tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soylu (2019) “Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, fen eğitimine karşı tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdağ (2020) “Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmasında okul öncesi çocukların sayı algısı edinimleri ile yürütücü işlevlerden olan bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda, çocukların bilişsel esneklik ve sayı algı düzeyleri bağlamında eğitilmiş ebeveynler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Polatoğlu (2018) “Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki” adlı çalışmasında, özel ve devlet okullarında görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeylerinin arasındaki ilişkinin ve aralarındaki farkın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya öğretmenlerin bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı, empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik puanları ile yaratıcılık puanları arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

### ***Yurtdışında Yapılan Araştırmalar***

Savçuk, Kondur, Rozlutska, Kohanovska, Matishak ve Bilaviç (2020) “geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü kişiliklerinin temel yeterliliği olarak bilişsel esnekliğin oluşumu”

isimli çalışmalarında geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü kişiliklerinin özü ve doğasının analizine dayanarak, bilişsel yeterliliğinin kişisel gelişimin hayati bir bileşeni haline gelmesi gerektiği hipotezi ortaya atılmıştır. 33 öğretmen ile deneysel modelde yapılan çalışma sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilen “geleceğin öğretmenlerinin bilişsel esnekliği ve çok kültürlü yeterliliği” isimli eğitim semineri sonucunda uygulanan metodolojinin geleceğin öğretmenlerin bilişsel esneklik oluşum göstergelerini yüksek düzeyde % 9.1'den % 41.5'e (4.7 kat) artırdığı saptanmıştır.

Kasirah, Nadiroh ve Abbas (2021) “bilişsel esnekliği artırmak için çevresel entegrasyon öğretim materyallerinin geliştirilmesi” isimli çalışmalarında; bilişsel esnekliği artırmada yenilikçi bir çevresel entegrasyon öğrenme modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerden oluşan deney ve kontrol grubu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çevresel entegrasyon öğrenimi konusundaki bilişsel esnekliklerinde etkili ve anlamlı bir artış olduğu ortaya konmuştur.

Stein, Miness, Kintz (2018) “öğretmenlerin bağlılık konusundaki bilişsel esnekliği ve öğrencilerin ilgisini çekme becerileri: teorik ve ampirik bir keşif” isimli çalışmalarında; lise öğretmenlerinin öğrenci katılımını nasıl anladıkları ile öğrencileri sınıflarına tutarlı bir şekilde dahil etme yetenekleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bir lisede üç yıl boyunca yürütülen karma yöntemli bir vaka çalışması olan araştırmaya 18 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin daha ilgi çekici bulunduğu öğretmenlerin, katılım hakkında nasıl düşündükleri ve konuştukları konusunda daha fazla bilişsel esneklik gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Lin (2013) “bilişsel esneklik ve değişime açıklığın üniversite öğrencilerinin akademik performansına etkileri” başlıklı doktora çalışmasında Tayvan, Taipei'deki Ulusal Tayvan Üniversitesi'ndeki üniversite öğrencileri arasında bilişsel esneklik ve değişime açıklık arasındaki ilişkiyi ve bunların akademik performans üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. 770 gönüllü lisans öğrencisinden elde edilen veriler sonucunda bilişsel esneklik ile değişime açıklık arasında ve bilişsel esneklik ile akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Ancak aynı örneklem grubu içinde değişime açıklık ile akademik performans arasında negatif bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998), “saldırgan iletişim özelliklerinin bilişsel esneklik ölçeği ve iletişim esnekliği ölçeği ile ilişkisi” isimli çalışmalarında bilişsel esneklik ve iletişim

esnekliği ile sözel saldırganlığın ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasında pozitif; sözel saldırganlık ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur.

Coleman'ın (1993) “başa çıkma stratejileri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin incelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, uzaklaşma başa çıkma stratejisi ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

## **2.2.6. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

### ***Türkiye’de Yapılan Araştırmalar***

Altın (2020) “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi” adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının teknik seviye, bağlamsal seviye ve diyalektik seviye olmak üzere üç farklı yansıtıcı düşünme seviyesinde yansıtıcı yaptıkları belirlenmiştir.

Davranmaz (2021) “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin düzeyini, benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemek ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir (2020) “Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21.yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. Yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl becerilerini öğretme alt faktörlerinin öğretim basamağı ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; kıdemlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aykar (2019) “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin

yansıtıcı düşünme becerilerinin açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutlarında ki düzeylerini belirlemek ve eğitim uygulamalarındaki gelişimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinde, hizmet içi eğitim alma, sınıf yaş grubu ve hizmet yılı değişkenleri anlamlı bir fark göstermiştir.

Dindar (2018) “Okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2019) “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde çıkması ve aynı zamanda bu iki kavram arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tekeli (2016) tarafından yapılan “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırmanın değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Dolapçioğlu-Doğan (2007) “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki, kıdem ve mezun oldukları okul türünün yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturulmamasına karşın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Yurtdışında Yapılan Araştırmalar***

Choy ve Oo (2012) tarafından yapılan “Yansıtıcı düşünme ve öğretme uygulamaları: eleştirel düşünmeyi sınıfa dahil etmenin öncüsü mü?” isimli çalışmada, yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünmeyi teşvik etme yeteneği arasındaki ilişki durumunu ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma soruları öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve kendilerini ve öğretimlerini nasıl algıladıkları üzerinedir. Çalışmada, yüksek öğrenim kurumlarından toplam 60 öğretim görevlisi, eleştirel düşünme düzeylerinin bir göstergesi olarak öğretim uygulamalarına yansıtıcı düzeyi belirlemek için bir anketi yanıtlamaya gönüllü olmuştur. Öğretmenlerin çoğunun öğretim uygulamalarına derinlemesine yansımadağı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim görevlilerinin kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını belirtmelerine rağmen öğretim becerileri hakkında yansıtıcılar yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Siens ve Ebmeier (1996) tarafından yapılan “gelişimsel denetim ve öğretmenlerin yansıtıcı düşüncesi” isimli çalışma gelişimsel denetim süreci ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesi arasındaki ilişkinin ortaya konması amacı ile yapılan 30 lisansüstü öğrenci ve 120 sınıf öğretmeniyle yapılan bir araştırmayı anlatmaktadır. Çalışma sonucunda, gelişimsel denetimin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini önemli ölçüde artırabileceğini tespit edilmiştir.

Lee (2005) tarafından yapılan “öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini anlama ve değerlendirme” isimli çalışmada yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme kriterlerini gözden geçirmek ve öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme sürecinin nasıl geliştiğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcıların yansıtıcı düşüncelerinin gelişim süreci içerik ve derinlik üzere iki odakla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yansıtıcı düşünmenin içerikteki farklılıkları ve yansıtıcı düşünmenin derinleşme hızının kişisel geçmişe, saha deneyimi bağlamlarına ve iletişim tarzına bağlı oldu sonucuna ulaşılmıştır.

Hua (2008) tarafından yapılan “İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşüncelerini değerlendirme: iki hizmet içi ortaöğretim öğretmenin vaka çalışması” isimli çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kalitesini değerlendirmenin yolları ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğretmenlerde yansıtıcı düşünmeyi etkileyen faktörlerin vaka çalışmaları yoluyla araştırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini etkileyen iki ana faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler: farklı ekonomik bölgelerdeki okulların farklılıkları (öğretim ortamı); iş birliği modu; öğretmenlerin inançlarıdır. Ayrıca, mesleki unvanları ne olursa olsun öğretim bağlamında öğretimin

iyileştirilmesinin, öğretmenlerin inançlarında ve yansımalarında yattığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin, kişisel inançlarına, öğretim bağlamlarına, geçmişlerine ve iş birliği biçimlerine bağlı olarak derinleşebildiği saptanmıştır.

Hornackova, Syslova, Hercikova ve Holubarova (2014) tarafından yapılan çalışmada Çek Cumhuriyeti'nde ortaöğretim ve üniversite eğitimi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine odaklanarak mesleki becerilerindeki farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda her iki öğretmen grubunun da yansıtıcı düşünme becerilerinde gerçekten iyi olmadığı saptanmıştır ancak; üniversite eğitimi alan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ortaöğretim eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerine göre daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Phan (2009) tarafından yapılan "Öğrencilerin "yansıtıcı düşünme pratiği, derin işleme stratejileri, çaba ve başarı hedef yönelimlerini" keşfetmek isimli çalışmada; Fiji'de bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin 2. ve 3. sınıfına devam eden 347 öğretmen adayının zorunlu eğitim psikolojisi dersi kapsamında, akademik başarıları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; yansıtıcı düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ait bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Karasar (2018) ilişkisel tarama modelini, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında meydana gelen değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaç edinen araştırma modeli olarak tanımlamıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bireylerin seçimlerini birbirlerini etkilemez (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	390	93.5
	Erkek	27	6.5
Yaş	20-30 Yaş	204	48.9
	31-40 Yaş	128	30.7
	41 Yaş ve Üzeri	85	20.4
Öğrenim Durumu	Önlisans	19	4.6
	Lisans	349	83.7
	Yüksek lisans	49	11.8
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	153	36.7
	6-10 Yıl	108	25.9
	11-15 Yıl	74	17.7
	16 Yıl ve Üzeri	82	19.7

Çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin 390'ı kadınlardan (%93.5) ve 27'si erkeklerden (%6.5) oluşmaktadır. Öğretmenlerin 204'ü (%48.9) 20-30 yaş aralığının da, 128'i (%30.7) 31-40 yaş aralığında, 85'i (%20.4) ise 41 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 19'u (%4.6) önlisans, 349'u (%83.7) lisans ve 49'u (%11.8) yüksek lisans öğrenim durumuna sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin, 153'ü (%96.7) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme, 108'i (%25.9) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme, 74'ü (%17.7) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme ve 82'si (%19.7) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan “*Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Nancy Lynelle Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Aykar (2019) tarafından yapılmış olan “*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi*” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak verilmiştir;

#### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, araştırmaya gönüllülük esasında dayalı olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem durumlarına ilişkin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### 3.3.2. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan “*Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği*” kullanılmıştır. Öz bildirime dayalı olan ölçüm aracı, “*Hiç katılmıyorum (1)*”, “*Çoğunlukla katılmıyorum (2)*”, “*Biraz katılmıyorum (3)*”, “*Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4)*”, “*Biraz katılıyorum (5)*”, “*Çoğunlukla katılıyorum (6)*” ve “*Tamamen katılıyorum (7)*” şeklinde yedili likert tipi bir ölçektir. Demirtaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçme aracının dilsel eş değerliğini sınımayı amaçlayan birinci aşamada 47 (%66 kadın, %34 erkek), yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınımayı amaçlayan ikinci aşamada 241 (%65 kadın, %35 erkek), diğer yapılarla ilişkilerinin, iç tutarlılığının, madde geçerliğinin ve güvenilirlik değerlerinin

incelenmesini amaçlayan üçüncü aşamada ise 352 olmak üzere toplam 640 katılımcı ile çalışılmıştır. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler “Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım” ve “Hoş olmayan düşüncelerden ve duygulardan kurtulmak benim için kolaydır” şeklindedir. Ölçek 18 soru maddesinden ve “*Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol* (2, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 18)” ve “*Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği* (1, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 17)” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeğinde yer alan duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutuna ilişkin olarak “düşüncelerim ve duygularım üzerindeki kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim” maddesi ve değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutuna ilişkin “nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım” maddesi bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler olarak ifade edilebilir. Analizler toplam puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları duygular üzerinde bilişsel kontrol faktörü için .85, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği faktörü için .91’dir. Ölçeğin tümü için hesaplanan değer ise .91’dir (Demirtaş, 2019).

Bu çalışma için “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği”nin verileri ile yapmış olduğumuz güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeydedir (George ve Mallery, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği”nin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### **3.3.3. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi**

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Nancy Lynelle Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Aykar (2019) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi*” kullanılmıştır. Aykar (2019) tarafından yapılan çalışmada anket, öncelikle uzman kişiler tarafından orijinal dilinden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirinin yapılmasının ardından araştırmacı tarafından çeviri incelenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 6’lı likert tipinde olan anketin 5’li likert tipine uyarlanması ve maddelerinde Türk kültürüne, eğitimine uygun şekilde olan ifadelere yer verilmesi gerçekleştirilmiştir. Öz bildirim dayalı olan ölçüm anketi, “*Asla/Hiç*”, “*Nadiren*”, “*Kısmen*”, “*Çoğunlukla*” ve “*Her zaman*” şeklinde beşli likert tipinde bir ölçme anketidir. Ölçme anketi 46 soru maddesinden ve “*Açık fikirlilik* (1-19)”, “*Sorumluluk* (20-30)” ve “*İçtenlik* (31-46)” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Analizler toplam puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme

Becerilerini Ölçme Anketinde yer alan açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin olarak “sınıfımda çoğunluk olan tarafı dinlerim” maddesi, sorumluluk alt boyutuna ilişkin “öğrencilerimin öz saygısı üzerinde benim vermiş olduğum eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum” maddesi ve içtenlik alt boyutuna ilişkin “sınıfım hakkındaki varsayımlarımı bir bütün olarak incelerim” maddesi bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler olarak ifade edilebilir. Aykar (2019) tarafından yapılan yapılan araştırma da veri toplama aracının gösterdiği dağılımın normalliğini test etmek için verilerin skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin Normal dağılım gösterdiği ifade edilmiştir.

Bu çalışma için Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi'nin verileri ile yapmış olduğumuz güvenilirlik analizi sonucu “Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeydedir (George ve Mallery, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi'nin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmanın yapılacağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (Tarih:21.01.2020/Sayı:83688308-605.99-E.16625043) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (Tarih 19/02/2021 /Karar No: 2021/124) gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin tamamlanması ile birlikte Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi” uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tablo 3.5. Tanımlayıcı İstatistikler

	Ölçek	N	$\bar{X}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	$\alpha$
Bilişsel Kontrol ve Esneklik	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	417	42.60	10.00	-.057	-.826	.82
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	417	53.51	6.98	-.490	-.399	.91
	Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	417	96.11	14.66	-.035	-.602	.88
Yansıtıcı Düşünme Becerileri	Açık Fikirlilik	417	81.16	8.61	-.352	-.597	.87
	Sorumluluk	417	50.25	4.73	-.671	-.555	.91
	İçtenlik	417	72.23	7.28	-.672	-.346	.92
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	417	203.65	17.75	-.310	-.825	.94

Tablo 3.5. incelendiğinde değişkenlerin tümünün çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1.0$  aralığın da yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery (2019), çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının  $\pm 1.0$  aralığın da yer almasının normal dağılım özelliği için ideal değer olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla çalışmada çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının normal dağılımı sağladığı ifade edilebilir. Ölçeklerin Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması uygun ve kabul edilebilir düzeydir (George & Mallery, 2019). Tablo 3.5 incelendiğinde ölçeklerin Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) değerlerinin .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. İlgili Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı puanlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Science) programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerle; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleriyle hesaplanmıştır. Araştırmada ilk olarak uç değerlerin elde edilip çıkartılması için "Mahalanobis" uzaklık değerinin hesaplanması yapılmıştır (Kannan ve Manoj, 2015). Yaşanan veri kaybının ardından 417 okul öncesi öğretmenine ait veriye ulaşılmıştır. Değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri - 1 ile +1 arasında değiştiği için karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve mesleki kıdemlerine ait demografik veriler ile bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerinin puan ortalamaları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri

puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analizler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeyi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Değişkenlerin anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  kabul edilmiştir.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	20-30 Yaş	204	43.27	10.13	1.559	.212
		31-40 Yaş	128	42.44	9.62		
		41 Yaş ve Üzeri	85	41.00	10.40		
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	20-30 Yaş	204	53.82	7.03	.818	.442
		31-40 Yaş	128	53.51	6.62		
		41 Yaş ve Üzeri	85	52.67	7.51		
	Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	20-30 Yaş	204	97.10	15.16	1.639	.195
		31-40 Yaş	128	95.96	13.69		
		41 Yaş ve Üzeri	85	96.67	15.11		
Yansıtıcı Düşünme Becerileri	Açık Fikirlilik	20-30 Yaş	204	81.75	8.64	1.652	.193
		31-40 Yaş	128	80.95	8.64		
		41 Yaş ve Üzeri	85	79.75	8.54		
	Sorumluluk	20-30 Yaş	204	50.40	4.71	.339	.713
		31-40 Yaş	128	50.15	4.98		
		41 Yaş ve Üzeri	85	49.91	4.51		
	İçtenlik	20-30 Yaş	204	72.12	7.71	.378	.685
		31-40 Yaş	128	72.64	6.99		
		41 Yaş ve Üzeri	85	71.82	6.66		
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	20-30 Yaş	204	204.48	18.22	.849	.428
		31-40 Yaş	128	203.77	17.65		
		41 Yaş ve Üzeri	85	201.49	16.78		

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre; bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ( $F=1.559$ ,  $p=.212>.05$ ), değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ( $F=.818$ ,  $p=.442>.05$ ) ve bilişsel kontrol ve esneklik toplam puanları ( $F=1.639$ ,  $p=.195>.05$ ) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre; yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği alt boyutlarından açık fikirlilik ( $F=1.652$ ,  $p=.193>.05$ ), sorumluluk ( $F=.339$ ,  $p=.713>.05$ ), içtenlik ( $F=.378$ ,  $p=.685>.05$ ) ve yansıtıcı düşünme becerileri toplam

puanları ( $F=.849$ ,  $p=.428>.05$ ) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	1-5 Yıl	153	42.19	9.77	1.18	.316
		6-10 Yıl	108	42.95	9.99		
		11-15 Yıl	74	44.14	9.54		
		16 Yıl ve üzeri	82	41.28	10.98		
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	1-5 Yıl	153	52.57	7.21	2.02	.110
		6-10 Yıl	108	54.14	6.65		
		11-15 Yıl	74	54.74	6.01		
		16 Yıl ve üzeri	82	53.23	7.75		
	Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	1-5 Yıl	153	94.77	14.67	1.79	.148
		6-10 Yıl	108	97.10	14.71		
		11-15 Yıl	74	98.89	13.40		
		16 Yıl ve üzeri	82	94.51	15.82		
Yansıtıcı Düşünme Becerileri	Açık Fikirlilik	1-5 Yıl	153	80.83	8.28	.153	.928
		6-10 Yıl	108	81.00	8.49		
		11-15 Yıl	74	81.60	9.23		
		16 Yıl ve üzeri	82	81.29	9.02		
	Sorumluluk	1-5 Yıl	153	50.22	4.58	.867	.458
		6-10 Yıl	108	50.11	4.87		
		11-15 Yıl	74	50.94	4.06		
		16 Yıl ve üzeri	82	49.74	5.44		
	İçtenlik	1-5 Yıl	153	71.97	7.11	.297	.828
		6-10 Yıl	108	72.18	7.42		
		11-15 Yıl	74	72.93	7.02		
		16 Yıl ve üzeri	82	72.13	7.72		
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	1-5 Yıl	153	203.03	16.84	.338	.798
		6-10 Yıl	108	203.29	17.91		
		11-15 Yıl	74	205.48	17.23		
		16 Yıl ve üzeri	82	203.61	19.84		

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre; bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ( $F=1.183$ ,  $p=.316>.05$ ), değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ( $F=2.026$ ,  $p=.110>.05$ ) ve bilişsel kontrol ve esneklik toplam puanları ( $F=1.790$ ,  $p=.148>.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyiş ile, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü

ANOVA testi sonucuna göre; yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği alt boyutlarından açık fikirlilik ( $F=.153$ ,  $p=.928>.05$ ), sorumluluk ( $F=.867$ ,  $p=.458>.05$ ), içtenlik ( $F=.297$ ,  $p=.828>.05$ ) ve yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları ( $F=.338$ ,  $p=.798>.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyiş ile, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7
1. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	1						
2. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	.478**	1					
3. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	.909**	.801**	1				
4. Açık Fikirlilik	.103*	.372**	.247**	1			
5. Sorumluluk	.281**	.468**	.414**	.578**	1		
6. İçtenlik	.168**	.455**	.331**	.554**	.714**	1	
7. Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.189**	.490**	.362**	.866**	.839	.869**	1

\*\*  $p<.05$

Tablo 4.3 incelendiğinde bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik ( $r=.103$ ,  $p<.05$ ), sorumluluk ( $r=.281$ ,  $p<.05$ ) ve içtenlik ( $r=.168$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ( $r=.189$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri arttıkça yansıtıcı düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik ( $r=.372$ ,  $p<.05$ ), sorumluluk ( $r=.468$ ,  $p<.05$ ) ve içtenlik ( $r=.455$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ( $r=.490$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik puanları arasında ( $r=.247$   $p<.05$ ) pozitif yönde düşük düzeyde, sorumluluk ( $r=.414$ ,  $p<.05$ ) ve içtenlik ( $r=.331$ ,  $p<.05$ ) puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ( $r=.362$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Tablo 4.4. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Sabit	20.432	5.483		3.726	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.109	.027	.195	4.051	.000*

\* $p<.05$ ,  $R=.19$ ,  $R^2=.04$ ,  $Adj R^2=.04$ ,  $F_{(1-415)}=16.412$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(1-415)}= 16.412$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.04$ ).

Tablo 4.5. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Sabit	15.140	3.411		4.438	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.189	.017	.485	11.288	.000*

\* $p<.05$ ,  $R=.48$ ,  $R^2=.23$ ,  $Adj R^2=.23$ ,  $F_{(1-415)}=127.427$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(1-415)}= 127.427$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları

değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.23$ ).

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri Düzeyine Ait Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	Sabit	35.572	7.642		4.655	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.297	.037	.363	7.946	.000*

\* $p<.05$ ,  $R=.36$ ,  $R^2=.13$ ,  $Adj R^2=.13$ ,  $F_{(1-415)}=63.132$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(1-415)}=63.132$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları üzerindeki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.13$ ).

Tablo 4.7. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Sabit	16.016	5.467		2.930	.004
	Açık Fikirlilik	-.097	.069	-.083	-1.396	.163
	Sorumluluk	.732	.149	.347	4.928	.000*
	İçtenlik	-.033	.094	-.024	-.352	.725

\* $p<.05$ ,  $R=.29$ ,  $R^2=.08$ ,  $Adj R^2=.08$ ,  $F_{(3-413)}=12.712$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(3-413)}=12.712$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır ( $R^2=.08$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutunun ( $\beta=.347$ ,  $t=4.928$ ,  $p<.05$ ) duygular üzerinde bilişsel kontrol üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, açık fikirlilik ( $\beta=-$

.083,  $t=-1.396$ ,  $p>.05$ ) ve içtenlik ( $\beta=-.024$ ,  $t=-.352$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarının duygular üzerinde bilişsel kontrol üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Sabit	13.250	3.444		3.847	.000
	Açık Fikirlilik	.087	.044	.107	1.981	.048*
	Sorumluluk	.387	.094	.263	4.137	.000*
	İçtenlik	.191	.059	.202	3.228	.001*

\* $p<.05$ ,  $R=.50$ ,  $R^2=.25$ ,  $Adj R^2=.25$ ,  $F_{(3-413)}=46.686$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(3-413)}=46.686$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu üzerindeki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır ( $R^2=.25$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise açık fikirlilik ( $\beta=.107$ ,  $t=1.981$ ,  $p<.05$ ), sorumluluk ( $\beta=.263$ ,  $t=4.137$ ,  $p<.05$ ) ve içtenlik ( $\beta=.202$ ,  $t=3.228$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarının değerlendirme ve başa çıkma esnekliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	Sabit	29.265	7.617		3.842	.000
	Açık Fikirlilik	-.010	.097	-.006	-.106	.916
	Sorumluluk	1.120	.207	.361	5.408	.000*
	İçtenlik	.158	.131	.079	1.207	.228

\* $p<.05$ ,  $R=.41$ ,  $R^2=.17$ ,  $Adj R^2=.17$ ,  $F_{(3-413)}=29.087$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(3-413)}=29.087$ ,  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği üzerindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır ( $R^2=.17$ ). Regresyon

katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutunun ( $\beta=.361$ ,  $t=5.408$ ,  $p<.05$ ) bilişsel kontrol ve esneklik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, açık fikirlilik ( $\beta=-.006$ ,  $t=-.106$ ,  $p>.05$ ) ve içtenlik ( $\beta=.079$ ,  $t=1.207$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarının bilişsel kontrol ve esneklik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

##### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri ile Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmama Durumuna İlişkin Yorum ve Tartışma*

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamli düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Yansıtıcı düşünme bir problem çözme sürecidir. Bireyin eğitim düzeyini, kişisel değer ve inanç yapısını kullanarak, öğretme veya öğrenme yöntemi ve kademesi ile ilişkili olarak mevcut durumları ortaya çıkarmaya ve problemleri çözülemeye ilişkin düşünme sürecidir (Ünver, 2003). Aslan, 2009; Saygılı ve Atahan, 2014; Gündüzler, 2017; Solakumur, 2017; Şener ve Yoldaş, 2020; Zembat, Yılmaz ve İlçi-Küsmüş, 2019, tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında yansıtıcı düşünme becerileri ile yaş değişkeni incelenmiş ve anlamli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin demografik özelliklerinden ziyade kişilik özelliklerinin onların yansıtıcı düşünme becerilerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin öğrenme sürecinde edinilen deneyim ve bilgilerin değerlendirilmesi, bu bilgilerin ilerleyen süreçte hayata geçirilerek gerçekleştirilecek uygulamalara ışık tutması yansıtıcı düşünme sürecinde oldukça önemlidir. Yansıtıcı düşünme bireylerin öğrenme deneyimlerinde farkındalık oluşturması, olaylara farklı açılardan bakabilme ve değerlendirebilme yetisini kazandırması nedeniyle; öğretmenlerin de eğitim sürecini nitelikli, istenilen seviyelerde gerçekleştirebilmeleri ve eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi amacıyla yansıtıcı düşünmenin önemine vurgu yapılması gerekmektedir (Başol ve Evin-Gencil, 2013). Öğretmenlerin farklı konulara ilişkin ilgi alanlarına sahip olmaları, geçmiş yaşantı deneyimlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinde farklılıklar oluşturabileceği söylenebilir. Dolayısı ile bu hususta öğretmenlerin yaşlarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde tek

başına belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazın ilişkilendirildiğinde öğretmenlerin yaş durumları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılığın elde edilmemesi; öğretmenlerin bireysel anlamda ilgi alanları ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan farklılıkların bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bilişsel esneklik, kişinin bir göreve karşı yaklaşımını ya da düşünme yöntemini değiştirme yeteneği olarak açıklanabilir. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip kişiler kolay ve ani değişimler yapabilirken, düşük bilişsel esnekliğe sahip kişiler ise değişimler yapma konusunda zorlanmaktadır (Cox, 1980). Bu durumun, kişinin olgunlaştıkça olaylara daha geniş bir açıdan bakabilmesine, problemleri çözmek için daha çok alternatif üretebilmesine ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yaşla birlikte bireyin bilişsel esnekliğinde bir artış olması beklenmektedir (Asıcı ve İkiz, 2015). Fakat; alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ile yaş arasında anlamlı bir farklılığın saptanmadığı çalışmaların (Asıcı ve İkiz, 2015; Dağgeçen-Başsu, 2016; Zahal, 2014; Öz, 2012; Tutuş, 2019) yer aldığı gibi bilişsel esneklik ile yaş arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılan çalışmaların (Altunkol, 2011; Üzümcü ve Müezzın, 2018; Martin ve Anderson, 1996) da mevcut olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alanyazına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında Tutuş (2019)' a göre; çalışma grubunu oluşturan bireylerin yaşları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının iki farklı sebebi olabileceği ifade edilmiştir. Bunlardan ilki, katılımcı bireylerin yaş aralığının geniş olmaması; bir diğer sebep ise bilişsel esnekliğin öğrenme sürecini kapsayan bir beceri olmasıdır (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003; akt. Tutuş, 2019). Bu çalışmada örneklem grubunun yaş aralığının çok geniş olmaması ve genç bir kitleden oluşması sebebi ile okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik beceri düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamasının nedeni olarak; bilişsel kontrol ve esneklik becerisinin çalışma grubunun sınırlı bir yaş aralığından oluşmuş olması düşünülebilir.

***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri ile Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemleri Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşmama Durumuna İlişkin Yorum ve Tartışma***

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Bilişsel kontrol ve esneklik becerisi; farklı alternatif yollar geliştirme, yenilikçi fikir üretme ya da farklı ortamlara uyum sağlayabilme olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bilişsel kontrol ve esneklik becerisinin gelişiminde okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli deneyimler edinebilme fırsatına sahip olmalarının bu becerilerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenler; Konya İl Merkezinde benzer koşullarda görev yapmakta olan genç öğretmenlerdir. Dolayısıyla farklı koşullarda çeşitli durum ve olaylar sonucunda kazanılan deneyimlerin bilişsel kontrol ve esneklik becerisini daha çok geliştirebileceği düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde Dağgeçen-Başsu (2016), Elmas ve Kanmaz (2015), Soylu, (2019) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır. Bu durum çalışmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla mesleki yaşamlarının başında olan öğretmenlerin heyecan ve motivasyonlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde bu durumun daha kıdemli öğretmenler arasında bilişsel kontrol ve esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmamış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu mesleki kıdemlerinin ilk on yılı (%62.6) içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle henüz mesleki yaşamlarında yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişim gösterebilecek derinlemesine bir değerlendirme yapabilme yetisine sahip olmadıkları düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi; deneyimlemek, edinilen deneyimleri analiz edebilmek, uygulamalarını ve bilgilerini derinleştirebilmek gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu özelliklerin kazanımı da meslekte daha uzun yıllar çalışmayı gerektirebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde; Temel (2017) ve Şener (2019) sınıf öğretmenleri; Tekeli (2016) ve Tunç (2019) okul öncesi öğretmenleri; Solakumur, (2017) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalar sonucunda yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Bu durum çalışmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. İncelenen alan yazın ile bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile yansıtıcı düşünme

becerilerinin anlamlı bir farklılığın görülmemesi hususunda bu beceri ile başka değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Yeni araştırmalarda bu durum incelenebilir.

Yansıtıcı düşünme devamlı olarak araştırma, sorgulama ve düşünme süreci olarak ifade edilebilir (Eğmir, 2019). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak; öğretim sürecini yeniden organize etme, olayla karşısında eleştirel bir şekilde farklı perspektiflerden bakabilme yetisine sahip olma, eğitsel etkinlikler ile öğrenim sürecini zenginleştirme ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurma gibi mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Hasırcı ve Sadık, 2011). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının bir başka nedeni olarak; öğretmenlerin kişilik özelliklerindeki farklılıklar ve araştırmacı bir yapıya sahip olup olmama durumları da düşünülebilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri ile Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olma Durumuna İlişkin Yorum ve Tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutları puanları ile yansıtıcı düşünme ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sorumluluk ve içtenlik arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Dindar (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda da okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tunç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde çıkması ve aynı zamanda bu iki kavram arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin diğer kişiler ile olan iletişim süreçlerinde kendilerini yeterli hissettikleri, sorumluluk duygusu yüksek, pasif olmayan, problem çözme becerisi gelişmiş, meydana gelebilecek farklı durumlarda esnek olabilen ve esnek olduğu süreçlerde de kendisini yetkin hissedebilen bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel olarak esnek olan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri zorlu bu gibi durumlarda ve uyum süreçlerinde başarıya ulaşabilecekleri ifade edilebilir (Üzümcü ve Müezziz, 2018). Yansıtıcı düşünme ise bireylerde geçmiş yaşantısında yaşamış olduğu, gelecek yaşantısında yaşayacakları ve şu an ki yaşamında yaşanan durumlar hakkında detaylı düşünerek, bireysel anlamda sorgulama yoluna gitme, kendi öz eleştirisini yapabilme ve sorgulama sonucunda da var olan sonuçlar için bir çözüm elde edebilmek hususunda gerçekleştirilebilecek şeylerin düşünülmesi sürecidir.

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin elde edilmesi bireyin yansıtıcı düşünme sürecinde özeleştiri yaparken ya da var olan sorunlar için çözüm üretirken karşılaşılabilecek durumlarda, esnek düşünme yoluna giderek var olan problemlerin üstesinden gelme ve yaşantısında uyum sağlamada başarılı olmaları ile açıklanabilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Beceri Düzeylerine Ait Puanları Anlamlı Düzeyde Yordama Durumuna İlişkin Yorum ve Tartışma***

Çalışmada basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Yani bilişsel kontrol ve esneklik yansıtıcı düşünmeyi %13 oranında etkilemektedir.

Bilişsel esneklik bireyin diğer bireyler ile olan ilişkisinde uyum sağlamasına ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009). Bu doğrultuda Aktepe (2019), bilişsel esnekliğin bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı durumları daha olumlu değerlendirmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bilişsel açıdan esnek kişiler yeni iletişim yolları denemeye, bilinmeyen durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya isteklidir (Martin ve Anderson, 2009). Eleştirel düşünme, kendine özgü özellikler içeren, iddia ve varsayımları inceleme, bunları analiz etme, yapılan analizden bir sonuca varma, sonuçlar hakkında bir değerlendirme yapabilme ve karar verme gibi becerileri kullanmayı gerektiren bir düşünme türü olarak ifade edilebilir (Arslan, 2005). Bilişsel olarak esnek olan bireyler, alternatif düşünce becerilerine sahiptir ve çeşitli fikirler üretebilirler (Antunkol, 2011). Phan (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarıları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda; yansıtıcı düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dolayısı ile çalışma sonucunda; bilişsel kontrol ve esneklik becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanması ve bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanlarının yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordaması; okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarında karşılaşılan farklı durumlarda alternatif çözüm yolları bulmada, yansıtıcı düşünme ve bilişsel kontrol ve esneklik becerilerini paralel kullandıkları ve böylece mesleki çalışma alanlarında sağlıklı iletişim kurdukları, karşılaşılan durumlarda uyum sürecine dahil oldukları söylenebilir.

## 5.2. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi amacı ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 417 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- ❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerile düzeylerine ait puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri düzeylerine ait puan ortalamalarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri düzeylerine ait puan ortalamalarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puanları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ait puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ait puanları bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

### **5.3. Öneriler**

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri farklı örneklem grupları ve farklı değişkenle ile incelenebilir.

❖ Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerilerinin derinlemesine incelenebilmesi için farklı araştırma yöntemleri ile yeni çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları
- Ahioğlu Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçay Özcan, D. ve Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1(1), 1-8.
- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Altay, D. (2012). *Ebeveyn kabul-reddi ile ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Altın, G. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, P., Anderson, V., Northam, E., ve Taylor, H. (2000). Standardization of the Contingency Naming Test for school-aged children: A new measure of reactive flexibility. *Clinical Neuropsychological Assessment*, 1, 247-273.
- Aral, N., Kandır, A. Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. Yapa yayınları.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı düşünmenin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programındaki yeri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan, E. (2018). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (2-24) içinde*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.

- Aslan, G. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 249057)
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ateş, B. ve Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102.
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Akademi.
- Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Balta, Ş. N. (2020). *Genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin, ölüm kaygısı düzeyleri ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Barbey, A. K., Colom, R. ve Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping, *Neuroimage*, (82), 547-554. <http://doi:10.1016/j.neuroimage.2013.05.087>
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *intelligence*, 5(4), 291-309.
- Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2). 929-946.
- Bayram, F., Özkamalı, E. ve Çiftçi, S. (2021). Tercih sürecindeki üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 98-120.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar-Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (Infants and Children Prenatal Through Middle Childhood). Translation Editor, Nesrin Işıkoğlu Erdoğan. Nobel.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Buldu, M. (2019). Erken çocukluk döneminde matematiksel kavram gelişimi. B. Akman (Ed.), *Erken çocuklukta matematik eğitimi* (26-43) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükkaymaz, M. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2021). *Yürütücü işlevler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77-96.

- Canas, J. J., Fajardo, I., Salmelon, L. (2006). Cognitive flexibility, in: Karwowski, W. (ed.): International Encyclopaedia of Ergonomics and Human Factors. USA: Taylor & Francis, 297-302.
- Canas, J. J., Inmaculada, F., ve Ladislao, S. (2006), *Cognitive flexibility, in International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors* (Waldemar Karwowski, Ed.) Boca Raton, FL: CRC Press, 297–300.
- Carvalho, A. ve Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory-based research in Portugal: an overview. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 1–26. Retrieved from <https://revistes.ub.edu/index.php/IEM/article/view/11795/14604>.
- Cevher Kalburan, N. (2011). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Eğitim Kitabı.
- Choy, S. C. ve Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom?. *Online Submission*, 5(1), 167-182.
- Coleman, D. (1993). A study of the relationships between coping strategies and cognitive flexibility [Doctoral Dissertation]. Institute of Transpersonal Psychology Menlo Park, California.
- Connolly, K. J. ve Bruner, J. S. (Eds.). (1974). *The growth of competence*. Academic Press,
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. The Ohio State University.
- Crowley, K. (2016). *Çocuk Gelişimi*. Ş. Ceylan (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada, Ş. (2010). Anlamli öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 71-80.
- Çekirdekci, S., Toptaş, V., ve Çekirdekci, N. (2016). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre yapılan bilgisayar destekli eğitimin 3. Sınıf geometri kazanımlarının başarı ve kalıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(5), 82-96.
- Çelebi Öncü, E. (2018). Yaratıcılığa Kavramsal Bakış. E. Çelebi Öncü. (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* (s. 10-19) içinde. Hedef Yayıncılık.
- Çelebi, M. ve Sevinç, Ş. (2021). Yansıtıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerileri. M. Sevinç (Ed.), *21. yüzyılda eğitim araştırmaları (177-200)* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Dağgeçen Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Dalgın, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Davranmaz, R. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327.

- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20(2010), 51-76.
- Demir, T. (2020). *Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21.yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Demirtas, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları- Studies in Psychology*, 39 (2), 345-368.
- Dennis, J. P., ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Dere, Z. (2019). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık. Z. Dere (Ed.), *Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi* (s. 39-223) içinde. Eğiten Kitap.
- Dere, Z. ve Ömeroğlu, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı etkinlikler*. Eğiten Kitap.
- Dewey, J. (1933). *How We think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA: D.C., Heath and Company.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335-341.
- Didin, E. ve Köksal Akyol, A. (2020). Bilişsel gelişim kuramları. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* (s. 109-143) içinde. Anı Yayıncılık.
- Dikici, A., Türker, H. H. ve Özdemir, G. (2010). 5e öğrenme döngüsünün anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Dindar, S. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Dolapçioğlu Doğan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). Macmillan.
- Drumrod, J. E. (1990). *Human learning*. Macmillan. P. Company.
- Duman, T. ve Peker Ünal, D. (2018). Etkili öğrenme ve öğretim. N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 492-526) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Efendioğlu, A. (2006). *Anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlanan bilgisayar destekli geometri programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi* [Journal of Theoretical Educational Science], 11(3), 431-456.
- Elmas, H. ve Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35-45.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. ve Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4(3), 337–345.
- George. D. ve Mallery. P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gokeen, E, Petrides, K., Hudry, K., Frederickson, N. ve Smillie, L. (2014). Sub-threshold autism trait: The role of trait emotional intelligence and cognitive flexibility. *British Journal of Psychology*, (105), 187–199. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/bjop.12033>
- Gökdağ, A. (2021). *Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündüzler, S. E. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gürten, E. (2012). Anlamli öğrenme ve eğitim ortamı. *Journal of Education and Future*, 1(1), 21-36.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğitimlerinin incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.
- Hatun Taşdemir, S. (2021). *Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Hornackova, V., Syslova, Z., Hercikova, E. ve Holubarova, E. (2014). The level of reflective skills of nursery school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 853-860.

- Hua, L. (2008). Assessing EFL teachers' reflective thinking: A case study of two in-service secondary teachers. *Trends in Applied Sciences Research*, 3: 36-44.
- Kal Soyer, M. (2018). Yaratıcılık. Makbule K. Soyer (Ed.), *Yaratıcılık ve yaratıcı etkinlikler el kitabı* (s. 1-24) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulama*. Gazi Kitabevi.
- Kandemir, M. (2020). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (85-135) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kandemir, M., Kaşkaya, A. ve Palancı, M. (2015). Z. Selçuk (Çev. Ed.), *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. Pegem Akademi.
- Kannan. K. S. ve Manoj. K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*. 47. 2317-2324. <https://doi.org/10.12988/ams.2015.53213>
- Karmiloff Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. MIT Press.
- Kasirah, I., Nadiroh, N. ve Abbas, H. (2021). Developing environmental integration teaching materials to improve cognitive flexibility. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3). <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1826>
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, E. M., Eken, O. F. ve Ümmet, D. (2021). The predictor effect of insight and cognitive flexibility on psychological hardiness, *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(1), 22-29.
- Keenan, T., Evans, S. Evans. ve Crowley, K. (2016). *An Introduction to Child Development* (3rd Edition). 5-7. California: SAGE Publication.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kömbece, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama, uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Kuru Demir, E. B., Kahyaoğlu, Y. & Önder, R. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtma ve yansıtıcı uygulamalar. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (463-484) içinde. Salmat Basım Yayıncılık.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lin, Y.W. (2013). The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance. La Sierra University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Mandell, A. (1980). Problem-Solving Strategies of Sixth-Grade Student Who Are Superior Problem Solvers. *Science Education*, 64(2): 203-211.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generalization investigation. *Communication Reports*, 13(1), 58-67.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 34-45.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Mewborn, D. S. (1999). Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 316-341.
- Meydan, H. (2017). Anlamli öğrenmenin oluşumuna katkı açısından İmam-Hatip okullarında dini, akli ve tecrübi ilimlerin kardeşliğı üzerine bir değerlendirme. *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyum Bildiriler Kitabı*, 81-100.
- Meydan, H. (2018). Anlamli öğrenme öz-farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 95-118.
- Miller, P.H. (1997). *Theories of developmental psychology*. (3 rd ed.). W.H.Freeman and Company.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). What matters most: Teaching for America's future. New York: Author.
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teacher, *Education*, 117(3), 401-408.
- Novak, J. D. (2011). A theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(2), 1-14.
- Ocak, G. (2019) 21. yüzyılda eğitimde yeni yönelimler. K. Keskinılıç (Ed.), *Eğitime Giriş* (327-349) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öğretir Özçelik, A. D. ve Eke, K. (2020). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (231-254) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÖZ, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki uyumun incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özbek, R. (2020). Öğrenme-öğretme süreci. G. Ocak. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.164-210) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüngör, S. (2021). Bilişsel gelişim. D. M. Siyez (Ed.), *Çocuk ve ergen gelişimi: Çok boyutlu bir bakış* (s.240-299) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özkılıçcı, G. ve Uysal Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: negatif duygulanımın aracı rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1167-1181.
- Özsarı, E. (2021). Bilişsel gelişim. A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi* (34-60) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2019). Bilişsel esnekliğin görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaratıcı değerlere dönüşümü. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 4(9), 13-22.
- Phan HP. (2009) "Exploring students" reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations", *Educational Psychology*. 29(3), 297-313.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Qasim, A. ve Abdullat, S. (2018). Psychological happiness in its relationship with cognitive flexibility and selfconfidence among a sample of graduate students at Sohag University. *Educational Journal-Sohag University*, (53), 79-145. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/917311>.
- Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking*. Teachers College Record, 104(4), 842-866.
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility* [Doctoral dissertation]. University of Michigan.
- Saçkes, M. (2018). Bebeklikte bilişsel gelişim. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Nobel Yayıncılık.
- Samur, E. ve Altun Yalçın, S. (2021). Stem etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. G. Yüksel (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, John W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim*. Çev: Galip Yüksel (13. Basımdan Çeviri: Gözden Geçirilmiş Yeni Basım). Nobel Akademik.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (1), 143-161.
- Satıcı, B., Göçet Tekin, E. ve Deniz, M. E. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being: Fear of negative evaluation and academic perfectionism as serial mediators. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 386-396.
- Savchuk, B., Kondur, O., Rozlutska, G., Kohanovska, O., Matishak, M., ve Bilavych, H. (2020). Formation of cognitive flexibility as a basic competence of the future teachers' multicultural personality. *Space and Culture, India*, 8(3), 48-57.
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31), 181-192.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Scott, W.A. (1962), Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *American Sociological Association Sociometry*, 25(4), 405-414.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sevinç, Ş. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yanıl düşünme eğilimlerinin yordanması üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Siens, C. M. ve Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319.
- Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Soylu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Sönmez, Ö. F. ve Sevim, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde anlamlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 447-457.
- Söylemez, T. (2018). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Spiro, R. J. ve Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. ve Spiro, R.J. (eds) *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (163- 205). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J. ve Jehng, J.C. (1990). *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. In Nix, D. and Spiro, R.J. (eds) *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates), p. 163.
- Stein, K. C., Miness, A. ve Kintz, T. (2018). Teachers' cognitive flexibility on engagement and their ability to engage students: A theoretical and empirical exploration. *Teachers College Record*, 120(6), 1-38
- Stewin, L. ve Anderson, C. (1974). Cognitive complexity as a determinant of information processing. *Alberta Journal of Educational Research*, 20(3), 233-243.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Şener, A. & Yoldaş, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 125-139.
- Şener, A. N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki: BURSA ili nilüfer ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

- Şener, A. ve Yoldaş, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 125-139.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Tekeli, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Tekin, I. (2018). *Savunmacı kötümserliğin akademik başarı, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- 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
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54.
- Tunç, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Turan, S. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (125-141) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21.yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Ülkü Yıldız, F. ve Şener, T. (2003). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama*. Nobel Yayıncılık.
- Unver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üzümcü, B. ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Çev. Ed.: Ziya Selçuk). Pegem Akademi.
- Yağan, F. (2021). *Öğretmenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide mizah kullanımı ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65-77. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.310>
- Yeğen, Ü. (2021). *Beyin Temelli Öğrenme ve Türkçe Eğitimi*. Astana Yayınları.
- Yelpaze, İ., ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9 (54), 913-935.
- Yıldırım, C. (2021). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yılmaz, A., İnce, G. ve Kırımoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-220.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. Kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yöndem Z. D. ve Taylı A. (2019). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (81-131) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zahal, O. (2014). Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Zembat, R., Yılmaz, H. ve Küsmüş, G. İ. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.

**EKLER**

