

## Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Hasan Güner BERKANT  
Yozgat Bozok Üniversitesi  
h.guner.berkant@yobu.edu.tr  
ORCID ID: 0000-0003-0725-6036

Cihan MANSUROĞLU  
Döver İlkokulu ve Ortaokulu, Hatay  
cihanmansuroglu1@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-6741-3588

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1104843	
Geliş Tarihi: 17.04.2022	Revize Tarihi: 06.01.2023	Kabul Tarihi: 07.02.2023

### Atıf Bilgisi

Berkant, H. G. ve Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116.

### ÖZ

Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini çeşitli branşlardan rastgele seçilen toplam 511 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça, eğitim programı okuryazarlık becerilerinin tamamı ile yazma boyutu becerisinin arttığı; kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutlarına ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin toplamına ilişkin becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu; branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik, öngörülülük ve içten olma, mesleğe bakış boyutlarıyla ilgili becerilerinin branşı matematik ve fen bilimleri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik boyutuna ilişkin becerilerinin kıdemi 11-15 yıl arasında olanlara kıyasla, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait mesleğe bakış boyutuna ilişkin becerilerinin kıdemi 6-26 yıl arasında olanlara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim programını inceleme sıklığı arttıkça, yansıtıcı düşünme eğilimine ait sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülülük ve içten olma, mesleğe bakış boyutlarına ilişkin becerilerin ve toplam becerilerin azaldığı, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Mesleki becerilerin hizmet öncesi ve hizmet içinde belirli aralıklarla kontrol edilmesi öğretmenlerin program okuryazarlığını ve yansıtıcı düşünme eğilimlerini artırabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim programı okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme eğilimi, öğretmenler.

## The Investigation of Teachers' Curriculum Literacy and Reflective Thinking Tendencies

### ABSTRACT

By this research, it is aimed to examine the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies according to various variables. The research is designed in correlational survey model. The sample of the study consists of randomly selected 511 teachers of various branches. Research data were collected by using "Educational Program Literacy Scale" and "Reflective Thinking Tendencies Scale". At the end of the study it was determined that; as the frequency of teachers' curriculum review increases, all the curriculum literacy skills and the writing dimension skills improve. There is a significant difference in favor of female teachers between the questioning and effective teaching, teaching responsibility and scientificness dimension of teachers' reflective thinking tendencies and the scores of the whole scale. The teachers of social sciences have higher reflective thinking tendencies related to dimensions of open-mindedness, researcher, foresight and sincerity, and perspective on the profession than those of mathematics and science. There is a significant difference in favor of those with 1-10 years of seniority than those with 11-15 years of teachers in terms of open-mindedness related to reflective thinking tendencies, while there is a significant difference in favor of those with 1-5 years of seniority than those with 6-26 years of teachers in terms of perspective on the profession. As the frequency of curriculum review increases, the scores of skills related to reflective thinking such as continuous and purposeful thinking, open-mindedness, questioning and effective teaching, foresight and sincerity, perspective on the profession, and whole scale decline. Low level and significant relationship in the same direction between teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies was determined.

Controlling teachers' vocational abilities periodically may increase their curriculum literacy and reflective thinking tendencies.

**Keywords:** Curriculum literacy, reflective thinking tendency, teachers.

## Giriş

Öğretmen ve öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmalarını içeren öğretme-öğrenme sürecinde yazılı ve sözlü dili kullanmaları, okumaları ve okuduklarını anlamlandırmaları önemli ve gereklidir. “Okuması ve yazması olan, öğrenim görmüş kimse” [Türk Dil Kurumu (TDK), 2022] olarak tanımlanan ve okuryazara ait bir beceri olan *okuryazarlık*, uzun yıllar sadece ilköğretim düzeyinde kazanılan bir donanım olarak kabul edilse de, özellikle endüstri ve teknolojinin eğitime olan yansımaları sonucunda çeşitli alanlardaki temel bilgi ve becerilere sahip olma anlamında da kullanılmaya başlanmıştır. Marcus’a (2005) göre birçok toplumda okuryazar olmak, düşünceleri yorumlama, dili kullanma, kendini ifade etme, imge ve sembollerden yararlanma becerilerine sahip olmakla eşdeğerdir. Bu yönüyle okuryazarlık, evrensel ve dünya üzerinde küreselleşen bir kavramdır. Okuryazarlık türleri arasında çok kültürlülük okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, bilimsel okuryazarlık, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, internet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, çoklu ortam okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı, istatistik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ön plana çıkanlar arasındadır (Bawden, 2001; Biggs, 2007; Blackall, 2005; Doyle, 1994; Eshet-Alkalai, 2004; Garfield ve Ben-Zvi, 2007; Gilster, 1997; Hobbs, 1996; Horning, 1999; Laugsch, 2000; Lewison, Flint ve Sluys, 2002).

Yukarıdaki okuryazarlık türlerinin yanı sıra, eğitim bilimlerinde ön plana çıkan okuryazarlık ise *eğitim programı okuryazarlığıdır*. Program okuryazarlığı, eğitim programının tüm boyutlarının doğru anlaşılması, programın beklenen ve amaçlanan şekilde uygulanması olarak ifade edilebilir. Okuryazarlık, sadece bir metni okuma veya yazmak değil, özünü anlama, kendine mal etme ve uygulama yeterliliğini içeren bir kavram olduğundan, eğitim programı okuryazarlığı da program öğelerini algılama, anlama, özümseme ve doğru şekilde uygulama becerisini işaret eden bir kavramdır. Niteliği yüksek bir program öğretmen için yeni görevleri ve yeterlikleri tanımlayıp öğretmeni yönlendirir (Stabback, 2016). Bu yeterliklere sahip öğretmenlerin programı uygulama başarısından bahsedilebilir. Öğretmenler eğitim programı okuryazarı olarak kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebildiği ölçüde programın başarılı olması ve istenilen eğitim seviyesine ulaşılması söz konusu olabilir (Opoh ve Awhen, 2015).

Program okuryazarlığı öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel beceriler arasında bulunmaktadır. Program okuryazarlığında *program bilgisi*, *program planlama* ve *program uygulama* olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. *Program bilgisi* alt boyutunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programının amaçları hakkında bilgi sahibi olması, konu başlıklarını ve içeriğini anlama gibi beceriler bulunmaktadır. *Program planlama* alt boyutunda, öğretmenlerin ders planı hazırlama, içerik düzenleme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. *Program uygulama* alt boyutunda ise sınıf içi ders uygulamaları, öğretim araç ve gereçlerini tasarlama, öğretimsel etkinlikleri hazırlama, doğru yöntem ve teknikler kullanma gibi beceriler bulunmaktadır. Bloom taksonomisine göre program bilgisi bilgi ve kavrama basamaklarına, program planlama boyutu uygulama basamağına, programı uygulamanın ise uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına denk geldiği ifade edilebilir (Bolat, 2017). Program okuryazarlığı programın dört ögesine ilişkin bir okuma-yazma becerisini kapsamaktadır. Bu nedenle programın dört ögesiyle ilgili olarak “hedeflerin anlatmak istediğini anlayabilme, hedefe uygun içerik seçebilme, hedefe uygun öğretim yöntem ve tekniği seçebilme, hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme” gibi davranışlar öğretmenlerin program okuryazarlığına örnek olarak verilebilir (Bolat, 2017).

Okuryazarlık, bireylerin düşünme becerilerini etkinleştiren eylemlerden biridir. Düşünme, beyindeki nörolojik yapılar ile gerçekleşen ve duyu organlarına gelen uyarıcıları anlamlandırmamızı sağlayan zihinsel bir etkinliktir (Berkant, 2018). Dewey’e (1996) göre düşünme, eylemsel olarak ifade edilen durum ile durumun sonuçları arasında dengeli ve sağlam ilişkiler kurmaktır. Diğer bir ifade ile

düşünme, bir sonuca ulaşmak amacıyla bilgileri araştırmak, karşılaştırmak ve aralarında anlamlı ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretme işlemidir. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürüne de *düşünce* denir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006]. Düşünme bir beceri olup, öğretilir ve öğrenilebilir olma özelliğine sahiptir. İnsanlar doğuştan düşünebilme potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel enerjinin kinetik enerjiye yani somut davranışlara dönüşmesinde formal eğitim ortamlarında düzenlenecek öğrenci merkezli etkinliklerin önemi büyüktür (Berkant, 2018). Çok çeşitli düşünme becerileri olup, ön plana çıkanlar arasında eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, mantıksal, analitik, sezgisel, nedensel düşünme becerileri bulunmaktadır. Bunlar arasında yer alan yansıtıcı düşünme Dewey'e (1933) göre, bir bilgiyi, tutumu ya da inancı ve bunlar yoluyla hedeflenenleri destekleyen bir bilgi yapısını aktif, dikkatli, titiz ve düzenli bir biçimde kullanmaktır. Öğretmenlik mesleği açısından yansıtıcı düşünme ise, öğretmenin işlediği derslerle ilgili olarak içsel ve dışsal eleştiri kaynaklarından elde ettiği dönütlere göre gerekli farkındalıkları kazanarak, belirlediği mesleki eksiklikleri düzelterek daha nitelikli dersler işleridir (Berkant, 2018). Yansıtma aslında yapılanları sorgulamayı ve kendine şu soruları sormayı gerektirir: Uygulamam gerçekten işe yaradı mı? Nelerde işe yaradı ya da yaramadı? Başka neler yapabilirim?

Yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin mesleki başarılarının da gelişmesi beklenmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyip, kuram ve uygulama arasındaki boşluğu dolduran bir köprü görevi görerek öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Eğitim programının kuramdan uygulamaya geçiş serüveni, aslında eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünmenin birlikte ve etkin kullanımıyla mümkün olmaktadır. Eğitim programının kâğıt üzerindeki resmi program halinden eğitim ortamında uygulanabilen program haline geçişinde, öncelikle öğretmenlerin program okuryazarlıklarını kullanıp program boyutlarını öğrencilere uyarlayıp planlamaları, devamında ise yansıtıcı düşünme becerileri ile uygulama boyutunu zengin, etkili ve verimli kılmaları gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim programı okuryazarlığı ve diğer okuryazarlıklar ile yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır: Kabael ve Barak (2012), Balcı (2013), Güven (2013), Tekin (2013), Bilecik (2015) ve Yetişir (2017) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Bolat (2017), Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni geliştirmeye yönelik bir çalışma yayınlamıştır. Aslan (2018), çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Erdem ve Eğinir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. Bunların yanı sıra, göreve yeni başlayan öğretmenlerin program değerlendirme becerileri (Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske, 2002), öğretmen adaylarının programı takip etmesine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Schwarz vd., 2008), öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin algıladıkları problemler (Opoh ve Awhen, 2015) hakkında yapılmış çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Yorulmaz (2006), sınıf öğretmenlerinin yaptığı etkinlikleri yansıtıcı düşünme açısından incelemiştir. Şanlı (2016), Rinchen (2009), Lambe (2011), Weber (2013), Erdoğan ve Şengül (2014), Atalay ve Karahan (2016) ile Temel (2017) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Hasırcı ve Sadık (2011) sınıf öğretmenlerinin, Chi (2010) ise Tayvanlı İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Kirk (2000), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için özel sohbet odasının kullanımını incelemiştir. Walker (2006) öğrenme günlüklerinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine etkisini araştırmıştır. Schweiker-Marra, Holmes ve Pula'nın (2003) yürüttükleri çalışmada aday öğretmenlerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Lim, Cheng, Lam ve Ngan'ın (2003) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen eğitiminde anlamsal haritalama stratejilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

İlgili alanyazında, ayrı çalışma konuları olarak ele alınan öğretmenlerin program okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada birlikte ele alınmasının alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle ilişkisi nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları arasında cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine ve program inceleme sıklıklarına göre anlamlı fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine ve program inceleme sıklıklarına göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ilişkisel tarama modeline dayalıdır. İlişkisel tarama modelleri önceden var olan ya da devam eden bir durumu olduğu haliyle ve değişkenler arasındaki ilişkilere göre betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleri arasındadır (Karasar, 2006; Williams, 2007). Çalışmada incelenen, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri bağımlı değişkenler iken; cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri, öğretim programını inceleme sıklıkları ise bağımsız değişkenlerdir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay ili sınırları içerisindeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan çeşitli branşlarda toplam 20.950 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden tesadüfi örnekleme ile seçilen 511 öğretmen oluşturmaktadır. %95 olasılık ve %5 hata payı ile ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği belirlendiğinden (Kılıç, 2012), 511 öğretmenden oluşan örneklemin evreni temsil gücünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
*Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	236	46
	Kadın	273	54
Öğrenim Düzeyi	Ortaöğretim/Meslek Yüksekokulu/Lisans	450	88
	Yüksek Lisans	61	12
Branş	Sosyal Bilimler	367	72
	Matematik/Fen Bilimleri	144	28
Çalıştığı Kademe	Anaokulu/İlkokul	93	19
	Ortaokul/Lise	412	81
Kıdem	1-5 yıl	263	52
	6-10 yıl	152	30
	11-15 yıl	68	14
	16-26 yıl	28	6
Öğretim Programını İnceleme Sıklığı	Hiç	21	4
	Yılda bir	229	45
	Dönemde bir	143	28
	Ayda bir	68	14
	Ayda birkaç kez	44	9
Toplam		511	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklemin çoğunluğunun kadın (%54), ortaöğretim/meslek yüksekokulu/lisans mezunu (%88), branşları sosyal bilimler olan (%72), ortaokul/lise kademesinde çalışan (%81), 1-5 yıl arası kıdeme sahip (%52), öğretim programını yılda bir defa inceleyen (%45) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branşlar arasında Sosyal Bilimler kategorisini Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Coğrafya, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Tarih, Felsefe ve Müzik branşlarındaki öğretmenler oluştururken, Matematik ve Fen Bilimleri kategorisini ise Matematik, Fizik, Biyoloji, Kimya, Bilişim Teknolojileri branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

*Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)*, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olup 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “okuma” ve “yazma” olarak iki boyut bulunmaktadır. Okuma boyutunda 15 madde, yazma boyutunda 14 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçek “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arası seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alpha katsayıları okuma boyutu için .88, yazma boyutu için .90, ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları okuma boyutu için .93, yazma boyutu için .92, ölçeğin tamamı için .96 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçekteki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

*Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDEÖ)*, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş olup 7 boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçeğin seçenekleri “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arası seçeneklerden oluşmaktadır. YANDEÖ’nün yedi boyutunun ve ölçeğin tamamının Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayıları sürekli ve amaçlı düşünme için .79, sorgulayıcı ve etkili öğretim için .74, açık fikirlilik için .71, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik için .77, araştırmacı için .74, öngörülme ve içten olma için .66, mesleğe bakış için .35, ölçeğin tamamı için .90 şeklindedir. Bu araştırmanın verileri ile yedi boyut ve ölçeğin tamamı için yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları ise; sürekli ve amaçlı düşünme için .63, sorgulayıcı ve etkili öğretim için .89, açık fikirlilik için .93, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik için .61, araştırmacı için .55, öngörülme ve içten olma için .55, mesleğe bakış için .77, ölçeğin tamamı için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçekteki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama araçları, örnekleme dâhil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda uygun gördükleri saatlerde uygulanmıştır. Her bir veri seti grubu araştırmacılar tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve bilgisayar paket programında analiz edilmiştir. Analizler sırasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

### Araştırma Etiği

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 12.03.2019 tarih ve E.10719 sayılı yazısının 4 nolu kararına göre çalışmanın etik kurul başvurusu uygun görülmüştür. Çalışma sırasında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Ayrıca, veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden e-mail yoluyla ölçeklerin kullanım izni alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, örneklemeden toplanan eğitim programı okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyete göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ( $p > .05$ ) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [ $t(507)=-.88, p > .05$ ], yazma [ $t(507)=-1.65, p > .05$ ] boyutları ve ölçeğin tamamına [ $t(507)=-1.35, p > .05$ ] ilişkin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının branşa göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ( $p > .05$ ) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [ $t(509)=-.13, p > .05$ ], yazma [ $t(509)=-.50, p > .05$ ] boyutları ve ölçeğin tamamına [ $t(509)=-.34, p > .05$ ] ilişkin puanları arasında branşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdeme göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ( $p > .05$ ) yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [ $F(3-507)=.69, p > .05$ ], yazma [ $F(3-507)= 1.27, p > .05$ ] boyutları ve ölçeğin tamamına [ $F(3-507)= .963, p > .05$ ] ilişkin puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ( $F_{okuma}=7.84, p < .05$ ;  $F_{yazma}=9.66, p < .05$ ;  $F_{tamamı}=7.84, p < .05$ ) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Yazma	Hiç	21	226.9	4	14.7	.00*
	Yılda bir	229	245.1			
	Dönemde bir	143	234.7			
	Ayda bir	68	287.2			
	Ayda birkaç kez	44	312.6			
Ölçeğin Tamamı	Hiç	21	235.5	4	13.2	.01*
	Yılda bir	229	247.4			
	Dönemde bir	143	232.8			
	Ayda bir	68	281.2			
	Ayda birkaç kez	44	312.4			

\* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $\chi^2(4)= 8.48, p > .05$ . Ancak, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait yazma boyutu [ $\chi^2(4)= 14.7, p < .05$ ] ve ölçeğin tamamı [ $\chi^2(4)=13.2, p < .05$ ] ile ilgili puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim programını yazma boyutu puanları bakımından, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa inceleyenler lehine [ $U=6462.0, p < .05$ ]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [ $U=3683.0, p < .05$ ]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa

inceleyenler lehine [U=3810.0, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=2181.5, p< .05] anlamlı fark vardır. Ancak, öğretmenlerin eğitim programını yazma boyutu puanları bakımından, öğretim programını hiç incelemeyenler ile yılda bir defa inceleyenler arasında [U=2206.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=1413.0, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=576.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=339.0, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=15684.0, p> .05]; öğretim programını ayda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=1314.5, p> .05] anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Eğitim Programını Yazma Boyutu ve Ölçeğin Tamamı Puanlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları*

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yazma	Yılda bir	229	143.2	32797.0	6462.0	.03*
	Ayda bir	68	168.4	11456.0		
Yazma	Yılda bir	229	131.0	30018.0	3683.0	.00*
	Ayda birkaç	44	167.8	7383.0		
Yazma	Dönemde bir	143	98.6	14106.0	3810.0	.01*
	Ayda bir	68	121.4	8260.0		
Yazma	Dönemde bir	143	87.2	12477.5	2181.5	.00*
	Ayda birkaç	44	115.9	5100.5		
Ölçeğin Tamamı	Yılda bir	229	131.4	30108.5	3773.5	.00*
	Ayda birkaç	44	165.7	7292.5		
Ölçeğin Tamamı	Dönemde bir	143	98.8	14141.5	3845.5	.01*
	Ayda bir	68	120.9	8224.5		
Ölçeğin Tamamı	Dönemde bir	143	86.8	12414.5	2118.5	.00*
	Ayda birkaç	44	117.3	5163.5		

\*p< .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin tamamına ait puanları bakımından, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=3773.5, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa inceleyenler lehine [U=3845.5, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=2118.5, p< .05] anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin tamamına ait puanları bakımından, öğretim programını hiç incelemeyenler ile yılda bir defa inceleyenler arasında [U=2255.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=1447.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=633.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=379.5, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=15477.0, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=6722.0, p> .05]; öğretim programını ayda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=1255.5, p> .05] anlamlı fark bulunmamaktadır.

### Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için (p> .05) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutu [t(507)=-2.52, p< .05] ve ölçeğin tamamına ait [t(507)=-2.06, p< .05] puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait açık fikirlilik [t(507)=-1.75, p> .05], araştırmacı [t(507)=-.418, p> .05], öngörülü ve içten olma [t(507)=-.625, p> .05] ve mesleğe bakış

[ $t(507) = .358, p > .05$ ] boyutlarına ilişkin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Erkek	236	20.2	3.64	507	-2.52	.01*
	Kadın	273	21.0	3.48			
Ölçeğin Tamamı	Erkek	236	138.0	20.4	507	-2.06	.04*
	Kadın	273	141.5	18.2			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme ile sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutlarının cinsiyete göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ( $F_{\text{sürekli}}=5.53, p < .05; F_{\text{sorgulayıcı}}=14.2, p < .05$ ) Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sürekli ve Amaçlı Düşünme ile Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	236	235.9	55676.0	27710.0	.00*
	Kadın	273	271.5	74119.0		

\* $p < .05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutu puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır,  $U=27710.0, p < .05$ . Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutu puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $U=30917.5, p > .05$ . Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branşa göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları*

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleğe Bakış	Sosyal Bilimler	367	7.74	1.94	509	2.07	.03*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	7.34	1.95			

\* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında sosyal bilimler branşındaki öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır,  $t(509)=2.07, p < .05$ . Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği toplam puanları arasında branşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $t(509)= 1.71, p > .05$ .

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branşa göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ( $F_{\text{sürekli}}=6.68, p < .05; F_{\text{açık fikirlilik}}=20.2, p < .05; F_{\text{sorgulayıcı}}=4.78, p < .05; F_{\text{öğretim sorumluluğu}}=8.05, p < .05; F_{\text{araştırmacı}}=26.8, p < .05; F_{\text{öngörülü}}=8.00, p < .05$ ) Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları*

Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Açık Fikirlilik	Sosyal Bilimler	367	265.8	97581.5	22794.5	.01*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	230.8	33234.5		
Öngörülü ve İçten Olma	Sosyal Bilimler	367	265.0	97257.5	23118.5	.02*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	233.0	33558.5		

\* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait açık fikirlilik ( $U=22794.5, p < .05$ ) ile öngörülü ve içten olma ( $U=23118.5, p < .05$ ) boyutu puanları arasında branşı



sosyal bilimler olan öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme ( $U=24941.0$ ,  $p > .05$ ), sorgulayıcı ve etkili öğretim ( $U=23646.5$ ,  $p > .05$ ), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ( $U=23565.0$ ,  $p > .05$ ) ile araştırmacı ( $U=25634.0$ ,  $p > .05$ ) boyutu puanları arasında bransa göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kıdeme göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ( $p > .05$ ) yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Mesleğe Bakış	1-5 yıl	263	7.90	1.87	3	4.32	.00*
	6-10 yıl	152	7.37	2.08	507		
	11-15 yıl	68	7.45	1.86	510		
	16-26 yıl	28	6.85	1.89			

\* $p < .05$ 

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmaktadır,  $F(3-507)= 4.32$ ,  $p < .05$ . Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-26 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 1-5 yıl arası olanlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait sorgulayıcı ve etkili öğretim [ $F(3-507)= .201$ ,  $p > .05$ ], öğretim sorumluluğu ve bilimsellik [ $F(3-507)= 1.77$ ,  $p > .05$ ], araştırmacı [ $F(3-507)= 1.20$ ,  $p > .05$ ], öngörülü ve içten olma [ $F(3-507)= 1.72$ ,  $p > .05$ ] boyutları ve ölçeğin tamamına [ $F(3-507)= 4.73$ ,  $p > .05$ ] ilişkin puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kıdeme göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ( $F_{sürekli}=3.50$ ,  $p < .05$ ;  $F_{açıkfikirlilik}=2.99$ ,  $p < .05$ ) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	263	270.7	3	11.1	.01*
	6-10 yıl	152	256.1			
	11-15 yıl	68	207.3			
	16-26 yıl	28	235.0			

\* $p < .05$ 

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutu puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmaktadır,  $\chi^2(3)= 11.1$ ,  $p < .05$ . Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Açık Fikirlilik Boyutlarının Kıdeme Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	263	174.2	45814.5	6785.5	.00*
	11-15 yıl	68	134.2	9131.5		
Açık Fikirlilik	6-10 yıl	152	117.2	17815.5	4148.5	.01*
	11-15 yıl	68	95.5	6494.5		

\* $p < .05$ 

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 1-5 yıl olanlar lehine

( $U=6785.5$ ,  $p < .05$ ), kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 6-10 yıl olanlar lehine ( $U=4148.5$ ,  $p < .05$ ) anlamlı fark bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $\chi^2(3) = .62$ ,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Mesleğe Bakış	Hiç	21	7.28	2.10	4	5.19	.00*
	Yılda bir	229	7.82	1.96	500		
	Dönemde bir	143	7.86	1.93	504		
	Ayda bir	68	7.02	1.82			
	Ayda birkaç	44	6.75	1.78			

\* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır,  $F(4-504) = 5.19$ ,  $p < .05$ . Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir ve ayda birkaç defa inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca, öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir ve ayda birkaç defa inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $F(4-504) = 1.707$ ,  $p > .05$ .

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ( $F_{\text{sürekli}}=3.78$ ,  $p < .05$ ;  $F_{\text{açık fikirlilik}}=31.9$ ,  $p < .05$ ;  $F_{\text{sorgulayıcı}}=4.69$ ,  $p < .05$ ;  $F_{\text{araştırmacı}}=5.43$ ,  $p < .05$ ;  $F_{\text{öngörülü}}=3.11$ ,  $p < .05$ ;  $F_{\text{tamamı}}=7.08$ ,  $p < .05$ ) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme [ $\chi^2(4) = 37.8$ ,  $p < .05$ ], açık fikirlilik [ $\chi^2(4) = 78.5$ ,  $p < .05$ ], sorgulayıcı ve etkili öğretim [ $\chi^2(4) = 13.7$ ,  $p < .05$ ], öngörülü ve içten olma [ $\chi^2(4) = 41.1$ ,  $p < .05$ ] boyutu puanları arasında ve ölçeğin tamamına ait [ $\chi^2(4) = 50.2$ ,  $p < .05$ ] puanlar arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir ( $U=462.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=246.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir ( $U=4873.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç ( $U=2760.5$ ,  $p < .05$ ) defa inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir ( $U=3711.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=2072.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa ( $U=388.5$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=249.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=3612.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=2169.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=2403.5$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=1523.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutunda öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=6404.5$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç

defa ( $U=3532.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa ( $U=2458.5$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda öğretim programını incelemeyenler ile ayda birkaç defa ( $U=312.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=4832.5$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=2535.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=3513.5$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=1945.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin tamamına ait puanlar bakımından, öğretim programını incelemeyenler ile ayda bir defa ( $U=497.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=262.5$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=4345.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=2251.5$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ( $U=3410.0$ ,  $p < .05$ ) ve ayda birkaç defa ( $U=1882.0$ ,  $p < .05$ ) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin araştırmacı boyutuna ait puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır,  $X^2(4)=1.49$ ,  $p > .05$ .

Tablo 12

*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Programı İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Hiç	21	288.0	4	37.8	.00*
	Yılda bir	229	282.4			
	Dönemde bir	143	255.9			
	Ayda bir	68	193.1			
	Ayda birkaç kez	44	166.3			
Açık Fikirlilik	Hiç	21	258.9	4	78.5	.00*
	Yılda bir	229	287.8			
	Dönemde bir	143	277.9			
	Ayda bir	68	149.2			
	Ayda birkaç kez	44	148.3			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Hiç	21	226.7	4	13.7	.00*
	Yılda bir	229	271.5			
	Dönemde bir	143	255.8			
	Ayda bir	68	229.6			
	Ayda birkaç kez	44	196.1			
Öngörülü ve İçten Olma	Hiç	21	239.1	4	41.1	.00*
	Yılda bir	229	283.1			
	Dönemde bir	143	264.7			
	Ayda bir	68	188.5			
	Ayda birkaç kez	44	163.8			
Ölçeğin Tamamı	Hiç	21	244.3	4	50.2	.00*
	Yılda bir	229	284.5			
	Dönemde bir	143	269.1			
	Ayda bir	68	180.2			
	Ayda birkaç kez	44	152.7			

\* $p < .05$

### **Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında aynı yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .26$ ,  $p < .05$ ).

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada öğretmenlerin, eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, programla ilgili alınan hizmet öncesi eğitimlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin yapılmasından kaynaklı olabilir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini inceleyen Aslan (2018) çalışmasında cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığında farklılaşma yaratmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Eskiocak (2005) planlama boyutunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlığının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Erdem ve Eğmir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Gürol ve Serhatlıoğlu (2007), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programını bilme ve kendilerini yeterli görme düzeylerinde kadın öğretmen adaylarına kıyasla erkek öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme düzeyini daha yüksek olarak belirlemişlerdir. Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarında branş değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasının nedeni, tüm branşlarda öğretim programının var olması ve günlük ders planlarının bu programlara göre yapılması gerektiği olabilir. Ayrıca okullarda günlük olarak öğretmenlerin sınıf defterlerine kazanımları yazmaları ve bunlara uygun öğretim sürecini düzenlerken yönetim tarafından denetlenme ihtimallerinin olması, tüm branşlarda programın ve öğelerinin tanınmasını gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde, Aslan (2018) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin branşlarına göre program okuryazarlıkları düzeyinin değişmediği belirlenmiştir. Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı öğeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri ve bu öğeler arasından en az bilgiye ölçme ve değerlendirme boyutunda sahip oldukları görülmüştür. Kırmızı ve Akkaya (2009) Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada uygulama boyutu açısından öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri, okuryazarlık düzeyleri bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında mezun olunan bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha istekli, heyecanlı ve birçok mesleki bilgi gerektiren sınavdan geçerek gelmiş olmaları, deneyimli öğretmenlerin ise programın takibini uzun zamandır yapmalarından ve defalarca uygulamalarından dolayı programa yeterince hâkim olmaları etkili olabilir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak, Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aslan'ın (2018) ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışmasına göre de öğretmenlerin program okuryazarlıklarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak Eskiocak (2005) ise çalışmasında öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretim sürecini planlamada daha dikkatli davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Eskiocak'ın (2005) bulgularına alternatif olarak Kauffman vd. (2002), meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin programın kılavuzluğuna duydukları ihtiyacın giderek azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Superfine (2008) ise kıdemli öğretmenlerin yazılı ve teorik plandan ziyade zihinsel olarak plan yaptıklarını ve kendi deneyimlerine dayalı olarak etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarındaki artışa paralel olarak eğitim programı okuryazarlık becerisinin tamamı ile programı yazma boyutuna ilişkin beceriler artmakta olup, okuma becerisinde ise herhangi bir değişim görülmemektedir. Öğretmenlerin programı inceleme sıklığı arttıkça programa yönelik hâkimiyetlerinin de artması, bu sonucun ortaya çıkmasının gerekçesi olabilir. Program okuryazarlığının okuma boyutu program öğelerini genel anlamda tanıma ve özelliklerini bilme ile ilişkilidir. Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında öğretmenlerin programla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Kauffman vd. (2002) ile Schwarz

vd.'nin (2008) araştırmalarında da öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Güven (2013) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kazanımlar üzerindeki okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu belirlemiştir. Remillard (2005) yaptığı çalışmada, bazı öğretmenlerin programı yakından takip etmediğini, bazılarının ise programa yakından bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Opoh ve Awhen (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin programı yorumlamada yetersiz ve programı uygulamasında ise isteksiz oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan uluslararası öğretmenlik standartlarının incelenmesi çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikleri inceleme sıklıklarının çok az olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla yansıtıcı düşünmenin bir göstergesi olarak mesleki açıdan eleştiriye açık olma ve kendilerini ilerletmeye daha yatkın olduklarının göstergesi olabilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılmış çeşitli çalışmalarda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir (Alkan ve Gözel, 2012; Aslan, 2009; Atalay ve Karahan, 2016; Aydemir, 2016; Aydın ve Çelik, 2013; Çınar, 2016; Erdoğan ve Şengül; 2014; Kandemir, 2015; Keskinliç Yumuşak, 2015; Kılınç, 2010; Köstekçi, 2016; Lale, 2016; Şahin, 2011). Bu sonuçların aksine Yorulmaz (2006), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerinden daha yansıtıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvenç (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branş değişkenine göre analizi sonucunda branşı sosyal bilimler alanına giren öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında sosyal bilimler alanındaki derslerin Türkiye'deki başarı ortalamasının yüksek olması ve öğrenciler tarafından daha çok ilgi duyulmasının etkili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin ilgi duydukları derslere daha fazla devam ettiği ve not ortalamalarının daha yüksek olduğu ve derslere daha özenli yaklaştıkları bilinmektedir. Bu tip öğrencilerin öğretmenlerinin de derse ve öğretim sürecine daha istekli yaklaşacağı, deneyimlerini daha kolay aktaracakları düşünülebilir. Hasırcı ve Sadık'ın (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinden eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olanların yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Kılınç (2010) ise bu araştırmalardan farklı olarak, yansıtıcı düşünmenin boyutlarının, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar açısından değişmediğini belirlemiştir. Öğretmenlerden kıdemi düşük olanların sadece açık fikirlilik ve mesleğe bakış boyutlarında daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında henüz tükenmişlik yaşamadıkları için, yansıtıcı düşünmenin göstergelerinden olan değişime ve yeniliğe açık olmaları ile açıklanabilir. Bu sonucun aksine, Kılınç (2010) ve Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında mesleki kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yorulmaz'a (2006) göre, deneyim dikkate alındığında, öğretmenlerden 6-10 yıllık olanların, 1-5 yıllık olanlardan daha yansıtıcı, 1-5 yıllık olanların 11-15 yıllık olanlardan daha yansıtıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin program inceleme sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu iki değişkenin aynı yönde bir değişim göstermesi beklense de, çok sık yapılan program incelemenin öğretmenlerin program bağlılığını artırıp, öz değerlendirme yaparak mesleki niteliklerini artırmada inisiyatif kullanmayı azalttığı düşünülebilir. Program inceleme sıklığının artmasının eğitim sürecine odaklanmayı sağlayabileceği dikkate alındığında, alanyazındaki bazı çalışmalar öğretmenlerin derslerini ve öğrencileri değerlendirmede süreci takip etmedikleri ve sonuç odaklı olduklarını göstermektedir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Birgin, 2010; Birgin ve Baki, 2012). Süreç odaklı olmayan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmenin göstergelerinden olan eğitim hizmetlerinin niteliğini artırıcı müdahalelerde bulunma ihtimali de azabilir. Bu nedenle öğretmenlerin program inceleme ve öğretim süreçlerini değerlendirme işlemlerini en ideal sıklık ve oranda yapması beklenmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin aynı yönde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında, öğretmenlerin mesleki niteliklerini artırmaya yönelik bir beceri olan yansıtıcı düşünmenin, programa hâkim olma ile gelişen özelliklere sahip olması etkili olabilir. Böylece programın dört ögesine yönelik hâkimiyetin oluşması ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye

ilişkin kararlar almaları mümkün hale gelebilir. Buna paralel olarak Özbek'in (2014) yansıtıcı düşünme üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak öğretim uygulamalarına yönelik içgörü geliştirmeye dayalı yansıtma kararlarının eğitim programının dört temel ögesi olan kazanım, konular, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutları altında sınıflandırıldığı belirtilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerisinin tamamının arttığı görüldüğünden, öğretmenlerin program inceleme sıklıklarının en ideal düzeyde olmasını sağlayacak önlemlerin alınması (yıllık ve günlük ders planlarının kontrolü, programla ilgili değerlendirme raporu hazırlamaları gibi) sayesinde program okuryazarlıklarının artışı sağlayabilir. Çalışma sonucunda sosyal bilimler alanına giren öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer branşlara göre yüksek olduğu belirlendiğinden, hem sosyal bilimler hem de matematik ve fen bilimleri alanındaki derslere giren öğretmenler arasında fark gözetmeksizin, mesleki performanslarının her yıl takip edilerek gerekli eğitimlerin verilmesi ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin artması sağlanabilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazarların çalışmaya olan katkıları eşit düzeydedir.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

**Açıklamalar:** Bu çalışma Cihan Mansuroğlu'nun yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (9-12 Ekim 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### **Kaynaklar**

- Acar-Erdol, T. ve Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8(1), 1-12.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, T. D. ve Karahan, B. Ü. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *IJTET*, 1(2), 18-28.
- Aydemir, U. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma.
- Biggs, A. L. (2007). *Identifying visual competencies for developing a visually literate individual*. Retrieved from filebox.vt.edu/a/abiggs/PDPHome/visual%20literature.pdf in 23.11.2021.
- Bilecik, S. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin din okuryazarlığı becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Birgin, O. (2010). *4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Blackall, L. (2005). Digital literacy: How it affects teaching practices and networked learning futures, a proposal for action research. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching in quiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171-183.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearing House on Information and Technology, ED372763.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 24(1), 18-30.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Garfield, J. ve Ben-Zvi, D. (2007). *Developing students' statistical reasoning: connecting research and teaching practice*. Emeryville, CA: Key College Publishing.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2007). *Sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (27-29 Nisan 2007) sunulmuş bildiri.
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Hobbs, R. (1996). Expanding the concept of literacy. R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age*. New York: Transaction Press.
- Horning, A. S. (1999). Developing critical literacy. R. A. Sudol and A. S. Horning (Ed), *The literacy connections* in (pp. 19-42). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kabael, T. ve Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. ve Elkıran, M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80, 233-245.
- Kandemir, M. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": new teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 466-481.
- Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-142.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.



- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. *College Student Journal*, 34(1), 8-18.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lale, E. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom based research. *Reflective Practice*, 12(1), 87-100.
- Laugsch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Lewison, M., Flint, A. S. ve Sluys, K.V. (2002). Taking on critical literacy. *The Journey of New Comers and Novices*, 79(5), 382-392.
- Lim, S.E., Cheng, P.W.C., Lam, M. S. and Ngan, S. F. (2003). Development reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72.
- Marcus, S. (2005). *The new literacies: What is basic education now?The 21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. Retrieved from [http://archive.nmc.org/summit/New\\_Literacies.pdf](http://archive.nmc.org/summit/New_Literacies.pdf) in 10.01.2022.
- MEB (2006). *İlköğretim düşünme eğitimi (6. Sınıf) dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mercan, B. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Opoh, O. E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in crossriverstate of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Rinchen, S. (2009). *Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning*. Paper presented at Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities and Curriculum The Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June-1 July.
- Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M. ve Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 92(2), 345-377.

- Schweiker-Marra, K. Holmes, J. H. ve Pula, J. J. (2003). *Training promotes reflective thinking in pre-service teachers*. The Delta Kapa Gamma Bulletin: At Frostburg State University.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, 2, 1-41.
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: a model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Tekin, N. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41(2), 216-221.
- Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first in tern ship experience?* Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), 65-71.
- Yetişir, M. İ. (2017). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve önerileri (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Literacy is a literate skill defined as "a person who can read and write and be educated" (TDK, 2022). According to Marcus (2005), being literate in many cultures is equivalent to having the skills such as to interpret, use, express ideas, and create with symbols. Curriculum literacy, which is a type of literacy that comes to the fore in educational sciences, can be expressed as a correct understanding of all dimensions of a curriculum and making the curriculum work as expected and intended. Since literacy is a concept that includes not only reading or writing a text, but also understanding, appropriating, and applying the essence of a text, curriculum literacy is a concept that refers to the ability to perceive, understand, assimilate, and apply the curriculum elements correctly. To the extent that teachers can fulfil the roles expected from them as curriculum literate, it may be possible for the curriculum to be successful and to reach the desired education level (Opoh and Awhen, 2015). Thinking is an important skill that can be taught and learned (Berkant, 2018). According to Dewey (1933), reflective thinking is related to use a knowledge structure actively, carefully, studiously and orderly supporting a knowledge, attitude or belief and targets which are aimed to be achieved by these emotions. The journey of the curriculum from theory to practice is actually possible with the effective use of curriculum literacy and reflective thinking. In this context, the main problem of the study is "How are the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies related to various variables and to each other?"

The main purpose of this research is to examine the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies and to figure out whether these skills differ significantly according to various variables. In accordance with this main purpose, the following questions are answered:

1. Is there a significant difference between the curriculum literacy levels of the teachers according to their gender, branches, seniority, and the frequency of the curriculum review?
2. Is there a significant difference between the reflective thinking tendencies of teachers according to their gender, branch, seniority, and frequency of curriculum review?
3. Is there a significant relationship between teachers' curriculum literacies and reflective thinking tendencies?

### **Method**

This quantitative research was designed by the correlational survey model. The correlational survey model is a research model that aims to define the existence or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2006, Williams, 2007). In this study, curriculum literacy levels and reflective thinking tendencies are the dependent variables; teachers' gender, branches, professional seniority, and the frequency of curriculum review are independent variables. The population of the research consists of 20.950 teachers in various branches working in state schools in Hatay province. The sample of the study consists of 511 teachers randomly selected from this population. "Curriculum Literacy Scale" and "Reflective Thinking Tendency Scale" were used as data collection tools in the present research. Data were analysed via descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD test, independent groups t-test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test, and Pearson's correlation analysis test.

### **Findings**

While the literacy of the teachers does not differ significantly according to gender, branch, and seniority, there is a significant difference according to the frequency of curriculum review. As the frequency of teachers' curriculum review increases, all the curriculum literacy skills and the writing dimension skills increase. There is a significant difference in favor of female teachers between the teaching responsibility and scientificness dimension of teachers' reflective thinking tendencies and the

scores of the whole scale. However, there is no significant gender difference between the scores of the teachers' reflective thinking tendencies in the dimensions of open-mindedness, researcher, foresight and sincerity, and perspective on the profession. While there is a significant difference in favor of the teachers of social sciences branch between the teachers' reflective thinking tendencies dimension scores, there is no significant difference between the teachers' reflective thinking tendencies scale total scores according to the branch. There is a significant difference in favor of those with 1-5 years of seniority when analysed according to seniority between the scores of the teachers' reflective thinking tendencies in the dimension of their view of the profession. Yet, there is no significant difference in terms of seniority between the dimensions of questioning and effective teaching, teaching responsibility and scientificness, researcher, foresight and sincerity of teachers' reflective thinking dispositions, and the scores of the whole scale. Although there is a significant difference in favor of those who review the curriculum more frequently, there is no significant difference in the scores of the teachers' reflective thinking tendencies of the researcher dimension based on the frequency of curriculum review. There is a low level and significant relationship between teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies in the same direction.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

Findings indicate that, curriculum literacy of teachers does not change due to gender, branch, and seniority. The reason why there was no differentiation in the curriculum literacy of the teachers to the branch may be that the curriculum is prepared in all branches and the daily lesson plans are made according to this curriculum. The reason of seniority don't affect the curriculum literacy may be due to the fact that the new teachers come to the profession with more enthusiasm, excitement and the exam that requires a lot of professional knowledge, while the experienced teachers are now specialized and have command of the guide because they have been following the guide for a long time and have repeatedly applied it. As the frequency of teachers' curriculum review increase, the ability to write the curriculum with all the curriculum literacy skills increases, and there is no change in the reading skill. The relation between reflective thinking tendencies of the teachers and their genders, the results in favor of the female teachers constitute the majority. As a result of the analysis of the reflective thinking tendencies of the teachers participating in the research according to the branch variable, the reflective thinking tendencies of the teachers whose branch is categorically within the social sciences were found to be higher. Under this result, it is possible to express that the average of the courses in the field of social sciences is high in Turkey and that students are more interested in it. It has been determined that the teachers with low seniority have a higher level of reflective thinking tendency only in the dimensions of open-mindedness and view of the profession. This can be explained by the fact that teachers are open to change and innovation, which are indicators of reflective thinking, since they have not yet experienced burnout in their first year in the profession. It was determined that as the frequency of teachers' examination of the curriculum increased their reflective thinking tendencies decreased. Although these two variables are expected to show a parallel change, it can be thought that the frequent curriculum review increases teachers' commitment to the curriculum and reduces the initiative to increase their professional qualifications by self-assessment. According to the results, teachers' reflective thinking tendencies and curriculum literacy have both changed in the same way. It can be inferred that reflective thinking, which is a skill aimed at increasing the quality of teachers' professional development, is associated with curriculum literacy, which enables proficiency in the curriculum. Thus, with the proficiency in the four elements of the curriculum, it may be possible for teachers to make decisions about reflective thinking. Considering the results obtained from the study, taking measures to ensure that teachers' frequency of reviewing the curriculum is at the most ideal level (such as checking annual and daily lesson plans, preparing an evaluation report about the curriculum) may increase curriculum literacy.