

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNMEYE
DAYALI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA, TUTUM
VE KALICILIĞA ETKİSİ

Tahsin YILDIRIM

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR

Konya-2012



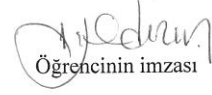
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Tahsin YILDIRIM
Numarası	065115021003
Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi / Coğrafya Eğitimi
Programı	Doktora
Tezin Adı	Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tahsin YILDIRIM	
	Numarası	065115021003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi / Coğrafya Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR	
Tezin Adı	Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Yukarıda adı geçen* başlıklı bu çalışma *04.11.2012* tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR	(Danışman)	
Doç. Dr. Tahsin TAPUR	(Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Adnan Doğan BULDUR	(Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	(Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER	(Üye)	

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim sisteminin amacı, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması yeni bilgilere ulaşabilir ve bilimsel çalışmaların mantığını kavrayabilir olmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim yaşantıları boyunca çok boyutlu düşünceleri, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler olmaları için yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ortamında öğrenci geçmişteki yaşantılarını öğrenme ortamına aktararak yeni bilgiye ulaşmanın yollarını arayacaktır. Bu süreçte kendini sorgulama, yaratıcılık, değerlendirme gibi aşamalardan geçen öğrenci karşılaştığı sorunları çözebilmek için neler yapabileceğini kavramış olacaktır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri sayesinde öğrenci kendi öğrenme sürecini takip edebilecektir. Öğretmen de öğrencinin neyi, nasıl, ne kadar öğrendiğini görebilecektir. Bu sayede öğrenci ve öğretmen etkileşim halinde olacak ve öğretimin amacına ulaşması ve başarının artması sağlanabilecektir.

Araştırma sürecinde bana rehberlik eden ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca değerli hocam Prof. Dr. Akif AKKUŞ' a ve bu süreçte yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Adnan Doğan BULDUR' a, Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU' na, ve Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER' e teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama kısmındaki yardımlarından ötürü coğrafya öğretmeni Dilek AKÇA' ya ve araştırmam boyunca gösterdiği destekten dolayı değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU' na teşekkür ederim. Bugünlere gelene kadar desteklerini esirgemeyen anneme ve babama ayrıca araştırma sürecinde doğrudan ya da dolaylı desteğini gördüğüm arkadaşlarıma ve hocalarıma da teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana inanıp güvenerek çalışmalarında beni yüreklendiren, anlayış ve sabır gösteren sevgili eşime, bitaneme sonsuz teşekkürler.

Tahsin YILDIRIM



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	Tahsin YILDIRIM
Numarası	065115021003
Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi / Coğrafya Eğitimi
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR
Tezin Adı	Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin; öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemektir.

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinin kullanıldığı araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Aksaray ili Hazım Kulak Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilen bir deney (30 öğrenci) ve bir kontrol (30 öğrenci) grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” ve Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Deneysel çalışmalar sekiz hafta devam etmiştir. Deneysel çalışma süresince dersler deney grubunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle yürütülmüş, kontrol grubunda ise programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları, deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Ayrıca öğrenmenin kalıcılığını belirlemek için deneysel uygulamalardan beş hafta sonra akademik başarı testi her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 14.00 programı ile frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre deneysel uygulama sonrasında; coğrafya öğretiminin yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ve akademik başarı kalıcılık testi puanları açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutum ve akademik başarı kalıcılık testi puanlarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin coğrafya öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Coğrafya Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Tahsin YILDIRIM
	Numarası	065115021003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi / Coğrafya Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Adnan PINAR
	Tezin İngilizce Adı	The Effect Of Reflective Thinking Based Geography Education On Student Success, Attitude And Permanence

SUMMARY

The purpose of this research is to investigate the effects of reflective thinking based educational activities on students' academic achievements, their attitudes towards geography lesson and permanence of learning in geography education.

The research which used the experimental design model with pre-test and post-test control group was carried out on an experimental group (30 students) and a control group (30 students) selected from 9th grade students of Hazım Kulak Anatolian High School, Aksaray in second semester of 2010-2011 academic year. To collect the research data, 'Academic Achievement Test' developed by the researcher himself and likert-type 'Geography Lesson Attitude Scale' by Demirkaya (2003) were used.

Experimental studies continued for eight weeks. During the experimental study, the lessons in experimental group were conducted with teaching activities based on reflective thinking, on the other hand, the control group continued with the teaching activities proposed in the program. Data collection tools were applied to experimental and control groups as pre-test and post-test before and after the application.

After five weeks of experimental applications, the academic achievement test was applied again to both groups in order to determine the permanence of learning as well. The data obtained in this study were analyzed with the program SPSS 14:00 by using the values of frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation and techniques of t-test for independent and dependant groups.

According to the research findings, after experimental application, a significant difference between the experimental group students who were taught with reflective thinking based teaching activities in geography lessons and the controlled group students who were taught with the teaching activities proposed in the program was found in favor of the experimental group students in terms of the academic achievement scores and academic achievement permanence test scores. However, a statistically significant difference between the experimental and control group students' scores based on their attitude towards geography lesson could not be identified. That the experimental group and control group students' academic achievements, their attitude towards geography lessons and academic achievement and permanence test scores differ according to gender variable was not identified as well. The outcomes of the research indicate that the teaching activities based on reflective thinking has a positive effect on students' academic success and the permanence of success in geography education.

Keywords: Reflective Thinking, Geography Education, Academic Achievement, Attitude

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	iii
Tez Kabul Formu.....	iv
Önsöz.....	v
Özet.....	vi
Summary.....	vii
Tablolar Listesi.....	ix
Grafikler Listesi.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Problem Cümlesi.....	5
1.5. Alt Problemler.....	6
1.6. Denenceler.....	6
1.7. Sayıtlar.....	7
1.8. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	7
1.9. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
1.1. Öğrenme ve Öğretim.....	10
2.2. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....	12
2.3. Yansıtıcı Düşünme.....	19
2.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları.....	24
2.4.1. Öğrenme Günlükleri/Yazıları.....	24
2.4.2. Kavram Haritaları.....	26

2.4.3. Soru Sorma	27
2.4.4. Kendine Soru Sorma.....	27
2.4.5. Anlaşmalı Öğrenme	28
2.4.6. Kendini Değerlendirme	28
2.5. Öğrenme ve Öğretimde Yansıtıcı Düşünme	29
2.6. İlgili Araştırmalar	37
2.6.1. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	37
2.6.2. Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Başarısı ve Tutum ile İlgili Araştırmalar	51

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Araştırma Grubu.....	60
3.3. Deneysel İşlem Basamakları	60
3.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması.....	61
3.3.2. Deneysel Uygulama Süreci	62
3.4. Veri Toplama Teknik ve Araçları	65
3.4.1. Başarı Testi.....	65
3.4.2. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği	69
3.5. Verilerin Analizi.....	69

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	70
4.1. Grupların Denklğine İlişkin Bulgular	70
4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular	72
4.3. Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular	78
4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	83
4.4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	86

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. TARTIŞMA	90
5.1.1. Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi ile İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	90
5.1.2. Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ile İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	92
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	94
5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Becerileri.....	14
Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Süreci.....	22
Tablo 3. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri.....	35
Tablo 4. Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	58
Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni.....	59
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrenciler	60
Tablo 7. Yerin Şekillenmesi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testinde Yer Alan Soruların Konulara Göre Dağılımı.....	66
Tablo 8. Yerin Şekillenmesi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testi Madde Analiz Tablosu ...	68
Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	70
Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	71
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	73
Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	74
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması	75
Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	76
Tablo 15. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	77
Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	78
Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	79
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimlerin Karşılaştırılması	80
Tablo 19. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	82
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri	83
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri	85
Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	87
Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri.....	88

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön Test Puan Ortalamaları	71
Grafik 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön Test Puan Ortalamaları	72
Grafik 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları	74
Grafik 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları	75
Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim.....	76
Grafik 6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamaları	77
Grafik 7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları.....	78
Grafik 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Tutum Puan Ortalamaları	79
Grafik 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Tutum Puan Ortalamaları	80
Grafik 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim.....	81
Grafik 11. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puan Ortalamaları	82
Grafik 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalar	84
Grafik 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları	86
Grafik 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	88
Grafik 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayılılar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Bilginin çok hızlı bir şekilde insan hayatının her aşamasını sınırsızca etkilediği günümüzde bireylerin bu etkileşimle geliştiği düşünülürse eğitim kurumlarının ve eğitim programlarının bu gelişmelere kayıtsız kalmaması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli görevi, öğrenme becerilerine sahip, düşünebilen, düşündüklerini anlamlandıran, çağın gereklerine ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir.

Bireyin doğumundan itibaren başlayan öğrenme süreci, süreç içerisinde meydana gelen gelişmelerle hız kazanır. Bireyin bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmesi şüphesiz aldığı eğitimle doğru orantılı olacaktır. Çağın gereklerinin benimsendiği eğitim- öğretim anlayışında öğretmen hangi konuyu anlattırsa anlatsın öğrencilerin bir takım yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu tür öğretimde öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, bilgiyi kullanması ve yeni bilgi üretmesi, yani düşünmesi amaçlanır (Özden, 2005). Öğretmen öğrencilerini bilginin kaynağına yönlendiren, bilgiye ulaşmaları için gerekli becerileri kazandıran ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırıp, üzerinde düşünebilmelerini sağlayan biri olmalıdır. Böylece bilgi eğitim sürecinde içerik olmaktan çıkıp, süreç haline gelecektir. Öğrenme de disiplinlerdeki bilginin sorgulamadan ezberlenilmesi değil, aktif bir bilgi arama, anlamlandırma ve zihinde yeniden yapılandırma süreci haline gelecektir (Doğanay, 2005). Günümüzde öğrencilerden, okulu sadece öğrenme merkezlerinden biri olarak kabul ederek, her türlü kaynaktan bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey beceriler kazanmaları beklenmektedir (Saban, 2004).

Sorgulayarak öğrenen bireylerde, karşılaşılan problemlere çözüm arama ve üretme yeteneği gelişir bu sayede birey düşünerek ve anlayarak zor durumlardan çıkabileceği inancına sahip olur. Bilgiye ulaşmayı öğrenmiş ve üretken bireylerde düşünme becerileri de gelişir. Bu nedenle eğitim programlarının hazırlanmasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri önem kazanmaktadır. Aynı zamanda bu düşünme becerileri birbiri ile sarmal biçimde tamamlayıcı niteliktedir.

Bu düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmeyi Dewey (1910), herhangi bir inancı oluşturan temeli kasıtlı olarak aramak ve bu temelin uygunluğunu incelemeyi yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme, bir inancı ya da bilgiyi ve onu destekleyen temelleri ve gerekçeleri aktif, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmedir. Ünver (2003) ise yansıtıcı düşünmeyi eğitim sistemi açısından “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleriyle yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi kez, insan yaratıcı düşünmeye yönelir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütleme, nedeni bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur (Wilson ve Jan 1993 Akt: Ünver 2003).

Yansıtıcı düşünme ile bilişüstü düşünme arasında da yakın bir ilişki vardır. Öğrenci bilişüstü düşünmeye sahip olduğu sürece kendi düşünme ve öğrenmesini izlemede ve geliştirmede, düşünme becerilerini kullanabilir. Bilişüstü düşünenler, karar vermede; bir duruma uygun stratejiler seçmede, kendini değerlendirmede, kendi amaçlarını kurmada ve amaçları üzerinde hareket etmede etkili olabilirler. Biliş üstü düşünenler düşünme stratejilerini kontrol edebilir ve düşüncülerinin de farkında olurlar (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı düşünme öğrencilerde daha derin bir biçimde düşünme ve bu derin düşünme neticesinde elde ettikleri sonuçları değerlendirme yeteneğini geliştirir. Yansıtıcı öğretim, başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ortamlarında; öğretmen öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlayıcı konumdadır. Öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirler ve hedefe ulaşmada sorumluluk duyarlar. Görüşlerini diledikleri gibi açıklayarak özgüven kazanır, işbirlikçi küme çalışmalarına katılabilir. Ayrıca eğitim ile yaşantılar arasındaki bağ düşünüldüğünde öğrencilerde bilgileri günlük yaşamda kullanma yeteneği de gelişmiş olur (Ünver, 2003).

Çevre ve insan arasındaki ilişkileri açıklayan coğrafya, coğrafi düşünce yapısına uygun biçimde okullarda verildiği takdirde; bağımsız, çoklu ve yaratıcı düşünebilen, ileriye görme yeteneğini kazanmış, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanabilen bireyler ortaya çıkarır (Akbulut, 2004). Kızılırmak'ın "boyu" nun bilinmesi yerine; "huyu" nun bilinmesi coğrafyanın daha öncelikli işidir (Pınar, 2001). Coğrafya öğretimi; öğrencilerin bölgelerinde, ülkelerinde ve dünyada yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusuna itilmemiş, bilgilenmeye, sorgulamaya ve çözümlenmeye dayalı bir görüşten hareketle kendini ülke ve dünya ölçeklerinde konumlandırabilen ve geleceğini kendi ellerinde bulundurduğunun bilincinde olan öğrenciler yetiştirmek hedefinde olmalıdır (Mukul, 2006).

Coğrafya dersi öğretim programı bireylerde yaşadığı çevreyle öğretim ortamını sarmal bir yapıda anlaması ve yorumlamasını istemektedir. Programda ayrıca konular işlenirken kazanımların çerçevesinden çok uzaklaşmamak kaydıyla etkileşim hissettirilmeli, öğrencilerde olaylar ile ilgili çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirilmesi istenilmektedir (MEB, 2005).

Öğrencinin okul içi ve dışında uygulama, araştırma, gezi-gözlem ve deney gibi etkinliklerle devamlı aktif olmasını sağlamaya yönelik olarak hazırlanan coğrafya dersi öğretim programı öğrencilerde çok yönlü becerilerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanı sıra, coğrafya dersine ait; harita kullanma, gözlem, arazi çalışması, coğrafi sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı

algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerileri de yer almaktadır (MEB, 2005).

Bireyde düşünme becerilerinin gelişmesi coğrafya dersi öğretim programının amaçlarında açıkça belirtilmektedir. İstenen başarının elde edilebilmesi için bu stratejilerin kullanılarak dersin işlenmesi programın ana temalarındandır. Ayrıca okullarda bu becerilerin kazandırılması bireyin günlük hayatında karşılaştığı sorunlara daha rahat çözümler üretebilmesi anlamına da gelmektedir. Coğrafya derslerinde bireylere sadece coğrafi bilgilerin değil, bu bilgilerin günlük yaşam içerisinde kullanılması yeteneğinin de kazandırılması temel amaçlardan olmalıdır.

Düşünen, eleştirel bir bakış açısına sahip olan yaratıcı bireyler toplumların gelişmesine ve kalkınmasına destek olacaktır. Bu nedenle öğrencilerde farklı düşünme stratejilerinin gelişmesi ve derslerin bu stratejilerle işlenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırma; yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle yapılan coğrafya öğretimının, öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumlarını ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak ve akademik başarı kalıcılık düzeylerini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenmiş coğrafya öğretimının öğrencilerin çok boyutlu düşünceleri ve zihinsel yeteneklerini kullanmalarına imkan tanıyan bir öğretim ortamı oluşturacağı düşünülmektedir. Böyle bir öğretim ortamının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını, akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır. Bu çalışmada coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim ve öğretim süreçleri ile öğrencilere verilen bilgiler, öğrencileri günümüz koşullarına hazırlamada paralellik göstermelidir. Eğitimin her kademesinde öğrenen, eleştirel düşünen, sorgulayan, yenilikleri takip eden bireyler yetiştirmek temel amaçlardan olmalıdır. Günümüz eğitim sisteminde de öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlayıcı bir yaklaşım sergilenmelidir.

Coğrafya öğretiminde de farklı düşünme stratejileri ve bunların gelişmesine yardımcı olacak yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Coğrafya derslerinde öğrencilerin yaşadığı çevreyle öğrenme ortamını birbiri ile ilişkilendirerek yeni bilgiler öğrenmeleri, düşünüp sorgulamaları sayesinde gerçekleşir. Neden, niçin, nasıl gibi sorular öğrencilerin ufkunu genişletip onların öğrenme ortamında aktif olmalarını sağladığı gibi öğrencilerin öğrendiği yeni bilgiler sayesinde mevcut problemleri nasıl çözeceklerini de düşünmelerine yardımcı olur.

Araştırmada kullanılan yöntem ve etkinliklerin; öğrencilerin bilgiyi kullanma becerilerini geliştireceği, dersteki başarı düzeylerini artıracacağı ve bilginin öğrencilerde kalıcı olmasını sağlayacağı beklenmektedir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri merkeze alınmıştır. Bu çalışmanın coğrafya öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracağı, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımını, coğrafya öğretmenlerinin uygulamalarına yardımcı olacağı ve coğrafya eğitimi ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1. 4. PROBLEM CÜMLESİ

Coğrafya dersinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile coğrafya dersinin programda önerilen öğretim yöntemleriyle işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin dersteki başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1. 5. ALT PROBLEMLER

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı kalıcılık testi puanları, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı, tutum ve akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. 6. DENENCELER

- 1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 1.2. Deney grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 1.3. Kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.
- 2.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.
- 2.2. Deney grubu öğrencilerinin, tutum ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- 2.3. Kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- 4.1. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve akademik başarı kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve akademik başarı kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

1. 7. SAYILTILAR

1. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri,
2. Araştırma kapsamında uygulanan ölçüklere öğrencilerin samimi yanıtlar verdiği,
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları,
4. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşlerinin ve istatistiksel işlemlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1. 8. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı 2. yarısında Aksaray ili Hazım Kulak Anadolu Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışma ortaöğretim 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programında yer alan “Doğal Sistemler” öğrenme alanının “Yerin Şekillenmesi” bölümünde yapılan uygulama ile sınırlıdır.
3. Araştırma bir deney, bir kontrol grubu ile sınırlıdır.
4. Araştırma akademik başarının, derse ilişkin tutumun ve kalıcılığın belirlenmesiyle sınırlıdır.

1. 9. TANIMLAR

Coğrafya:

İnsanla tabii ortam arasındaki etkileşimi dağılışı, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştıran ve sonuçlarını sentez olarak veren bir bilim dalıdır (Akkuş, 1998).

Çevre ve insan arasındaki ilişkileri ve karşılıklı etkileşimini inceleyen, coğrafi fenomenlerin oluşma nedenlerini ve sonuçlarını araştıran, bunların insan ve çevre etkileşimini inceleyen bilimdir (Doğanay, 1993).

İnsanı etkileyip-etkilendiği her türlü tabii ve beşeri olayları sebep-sonuç, dağılışı ve karşılaştırma yönüyle inceleyip sentezleyerek, sonuçlarını yine insana daha iyi bir hayat sağlamak amacıyla sunan bir bilimdir (Pınar, 2001).

Öğretim:

Bireyde davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir (Demirel, 2009).

Öğretim Programı:

Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009).

Düşünme:

Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2005).

Yansıtıcı Düşünme:

Herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun ulaşmayı amaçladığı sonuçları destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme sürecidir (Dewey, 1910).

Yansıtıcı Öğretim:

Başkalarına önem vermeyi ön plana çıkararak, öğretimde yapılandırıcılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. 1. ÖĞRENME VE ÖĞRETİM

Öğrenme yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenme, bireyin davranışında bir değişikliğin olması, bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku gibi etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi ve bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olmasıdır (Açıkgöz, 2003).

İnsanın toplumsal bir varlık olmasıyla diğer canlılardan ayrılmasının en önemli nedenlerinden biri; öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Doğduğu zaman hiçbir bilinçli davranış göstermeyen insanoğlu, büyüdükçe doğuştan getirdiği kalıtsal güçler ve çevrenin etkisiyle davranışlarını geliştirir. Eğitimcilerin çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünü savunmaktadırlar.

Öğrenme, davranış değişikliklerinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Bunların bir kısmı bireyde ömür boyu kalırken, bir kısmı da birey tarafından hatırlanabilir. Öğrenme sonucunda birey olumlu ve olumsuz davranışlar edinebilir. Diğer bir ifadeyle öğrenme istenilen yönde veya istenmeyen yönde de gelişebilir. Bu iki yönlü davranış değişikliğine öğrenme denilmektedir. Ülgen, (1997) öğrenmeyi tanımlarken bireyin dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeye başladığını ve ölünceye kadar bunun devam ettiğini belirtmiştir. Olgunlaşma ve içgüdüsel nedenlerle meydana gelen değişikliklerin öğrenme ile ilişkili olmadığını söylemektedir. Ürün olarak öğrenmeyi bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan ya da dolaylı gözlenebilen özellikler, süreç olarak öğrenmeyi ise bireyin etkileşim içerisinde bulunduğu ortamda uyarıları algılayarak düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesi olarak ifade etmiştir.

Öğrenme bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan bazı kuramlar şunlardır:

1. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişikliğinin gerçekleştiğini kabul eder.

2. Bilişsel kurama göre öğrenme; doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alınır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar.

3. Duyuşsal kuramlar, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini ele alırlar. Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilendirler (Özden, 2005).

Öğrenme ve öğretim birbirinden bağımsız değildir. Eğitim-öğretim ortamlarında bu kavramlar birbirini tamamlar niteliktedir. Fidan (1985), Öğretimi önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretim faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Öğretim öğrenmenin gerçekleşmesinde yardımcı ve rehberlik edici faaliyetler olarak düşünüldüğünde bu faaliyetlerin de amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesi gerekir. Bu amaçlar a) Öğrencilere yeteri kadar ve anahtar bilgiler kazandırmak, bilgi sağlama yollarını öğretmek. b) Öğrencilere bilgi, beceri ve değer yargıları kazandırma genel amaç ve hedefleri vardır. Nitekim öğretimde, öğretmenin görevi bilgi aktarmaktan ziyade rehberlik etmektir. Öğretmenler bu genel amaçlar doğrultusunda öğretim sürecini gerçekleştirir (Doğanay, 2002).

Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğretmene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olan öğretim sürecinin sadece okulda yer alması gerekmez. Herhangi bir yerde ve zamanda öğrenen, öğreten ve öğrenilen etkileşimde bulunuyorsa bu süreç var demektir. Öğreten bilgi ve beceriye sahip olan taraf durumundadır. Bu özelliğiyle öğrenene yardımcı olmaya çalışmaktadır. Öğretim, öğrenme sürecini yönlendirmektir. Bu yönlendirme süreci bazı aşamalardan oluşmaktadır. Bunlar uyarıcıyı seçme, uyarıcıyı alma, uyarıcıyı

algılama, algılara dayanarak hareket etmedir. Öğretim aynı zamanda öğrenmeye karşı isteklilik uyandıran bir etkinliktir. Öğretimin başlıca özellikleri şunlardır:

- Öğretim bir süreçtir.
- Öğretim planlıdır.
- Öğretim öğrenciyi geliştirerek ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.
- Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir

(Açıkgöz, 2003).

2.2. DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME BECERİLERİ

Oldukça karmaşık zihinsel aktiviteleri gerektiren bir süreç olan düşünme, insana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlış karar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar. İnsanlara karşılaşılabilecekleri güçlükleri önceden kestirmelerinde yardımcı olarak, bu problemlere karşı hazırlıklı olmalarında en önemli rolü oynar (Kazancı, 1989).

Düşünme, bireyin karşılaştığı problemleri çözmede, belirli bir amaca ulaşmada, olay, olgu ve kişileri anlamada kullandığı zihinsel bir davranıştır. Bu özellik bireye, varlığını daha rahat sürdürmesinde ve herhangi bir konuda karar vermesi gerektiğinde mantıksal bir değerlendirme yaparak doğru kararlar vermesinde yardımcı olur. Aynı zamanda birey; düşünmeyi hislerini, davranışlarını kontrol altına almada ve yönlendirmede kullanır (Semerci, 1999).

Bloom'un sınıflamasında düşünme şekillerini Özden (2005) şu şekilde ifade etmiştir.

Hatırlamaya Yönelik Düşünme: Bu tip düşünme; temel gerçekleri, tanımları, tanımlamaları, genellemeleri, ana fikri, bakış açılarını, odak noktalarını tanıyabilme ve hatırlayabilme ile ilişkilidir. Öğrencilerin tanımları birbiri ile ilişkilendirebilmeleri yeterlidir.

Kavramaya Yönelik Düşünme: Bu tip düşünme mevcut bilgiyi değişik formlara dönüştürmek, ilişkileri yorumlamak ve fikirleri karşılaştırmakla ilgilidir. Olguları

açıklama, yorumlama, bir başka forma çevirme tahmin etme sonuçları kestirme bu tür düşünme için gerekli olan becerilerdir.

Uygulamaya Yönelik Düşünme: Bu, öğrencinin, bilgi ve becerilerini problem çözmeye kullanmasıdır. Uygulamaya yönelik düşünme, öğrenmenin sınıftan dışarıya adım attığı ve öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilerini kurmaya başladığı evredir.

Analitik Düşünme: Bu düşünme biçiminde bütünü parçalara bölme, parça bütün ilişkisini kurma, sebep sonuç ilişkilerini görme vardır.

Sentezci Düşünme: Bu düşünme biçiminde öğrenciler bildiklerinden özgün bir bütün meydana getirmeyi öğrenir. Öğrenmenin bireyi değiştirmeye başladığı evredir. Diğer bir deyişle bu tür düşünmeyi sağlayan bir öğrenmenin sonunda birey öncesine göre farklılık gösterir.

Yargısal Düşünme: En üst düzey öğrenmeyi sağlayan bu düşünme biçiminde öğrenci, kişisel ilke ve prensipler belirler ve değer yargıları oluşturur. Bu düşünme ile birey içinde bulunduğu çevreye yeni bir anlam yükler ve kendi konumunu yeniden belirler.

Özden (2005), düşünmenin öğrenme ortamlarında etkili ve yaygın şekilde kullanılan üç temel ilkesini aşağıdaki gibi özetlemektedir.

1. Bir konunun öğrenilmesi, ilgili alanda bir şeyleri tanımlama, sınıflama, analiz ve değerlendirme aşamalarını kapsar. Bu işlemler ise düşünmeyi öğrenmeksizin yapılamaz. Herhangi bir konu, o alandaki sorulara verilen doğru ve makul cevapların nasıl elde edildiğini anlamakla elde edilebilir.

2. Konular belirli kavram ve terminolojileri kullanmayı gerekli kılar. Belirli bir konuyu tanımlayan ve yapılandıran kavramları öğrenmeksizin, o konuyu öğrenmek olanaksızdır. Bir kavram öğrenme; ilgili konuda düşünürken, o kavramın nasıl kullanıldığını öğrenmekle mümkündür. Diğer bir deyişle, belli bir konuyu öğrenme, o konuyu tanımlayan ve yapılandıran kavramlar ışığında düşünmeyi öğrenmekle olur.

3. Konunun bir kısmını anlamak için o kısmın diğer kısımlarla olan ilişkisini anlamaya ihtiyaç vardır. Bir konuyu öğrenmek için o konunun alt kısımları

arasındaki bağlantıları ve ilişkileri ortaya çıkarmak, yani akıl yürütmek veya düşünmek gerekmektedir. Dolayısıyla düşünme işlemi olmaksızın, herhangi bir konuyu öğrenmek olanaksızdır.

Öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılması istenen becerilerin zihinsel süreçlerle ilgili olduğu düşünüldüğünde üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerileri bu süreçte karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünme becerilerinin aynı zamanda birbirleriyle yakından ilişkili olduğu da görülmektedir.

Tablo 1. Düşünme Becerileri

Düşünme Tarzları	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme • Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme. • Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme • Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme. • Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme • Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.
Problem Çözme	<ul style="list-style-type: none"> • Problemi açıklama ve tanımlama. • İlgili bilgileri seçme. • Hipotezler geliştirme. • Alternatifleri belirleme ve seçme. • Sonuç çıkarma.
Okuduğunu Anlama	<ul style="list-style-type: none"> • Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama. • Yorum ve tefsirleri yargılama. • Mantıksal çıkarımlarda bulunma. • Okuduklarını hissetme.
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Bir fikri ifade etme ve savunma. • Bilgileri mantıksal sıraya koyma. • Fikirleri açıklayabilme. • Neden ve sonuç ilişkileri kurma. • Duygu ve düşünceleri ifade etme. • Argümanlarında mantıksal ve ikna edici olma.
Bilimsel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Gerekli bilgiyi tanımlama. • Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme. • Sebep- sonuçtaki tutarsızlıkları yakalama.

Yaratıcı Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Grafik, çizelge ve haritaları okuma. • Verilerden grafik ve çizelge çıkarma.
Yaratıcı Problem Çözme	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Açıklama • İmgeleme, Sezgi, Tahmin • Analiz, Sentez, Değerlendirme. • Konsantre olma, sıra dışı bağlantılar kurabilme

Kaynak: (Özden, 2005)

Uluyol (2011)' un Halpern, den aktardığına göre; eleştirel düşünme belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Bu tür düşünme, beceri ve strateji birleşimi olan bir düşünme biçimi olup, kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir. Bu kategoride eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi son ürüne ulaşıncaya kadar kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirmenin sonucunda da farklı beceri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir.

Eleştirel düşünmenin, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme olduğu kabul edilmekte ve iki biçimde olduğu ifade edilmektedir. Eğer zihinsel süreç özel bir grubun ya da bireyin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilirse, konu ile ilgili diğer kişilerin dışında kalır. Karmaşıktır ve "zayıf duyulu eleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir. Eğer karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edilirse, tarafsızdır ve "sağlam duyulu eleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir. Zayıf duyulu ve sağlam duyulu eleştirel düşünme arasındaki farklılık, felsefi temelli bir sayılıtdan hareketle ortaya konulabilir. Zayıf duyulu eleştirel düşünme, düşünce analizi, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin mikro becerilerinden oluşurken, sağlam duyulu eleştirel düşünme bir soruna ilişkin disiplinli, tarafsız perspektif içerir. Sağlam duyulu eleştirel düşünme sürecinin doğal sonucu olarak, birey

benmerkezciliğin ve kendini aldatmanın neden olacağı tuzaklardan kurtulmuş olur (Demirel ve Şahinel, 2005).

Eleştirel düşünme; kendine özgü özellikleri olan öğrencilerin analiz etme, sonuç çıkarma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme yapma gibi becerileri kullanmalarını gerektiren bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin belirleyici ana kuralları şu şekilde sıralanabilir a) Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme b) Çıkarımlar ve nedenlerini değerlendirme c) Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme d) Materyallerin eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme e) Tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Özden, 2005).

Yaratıcı düşünme, akla ve mantığa uygun düşünmeyi ve bilimsel yaklaşımı içermekle birlikte, zihinsel bir düşünme faaliyeti ve düşünme eylemidir. Yaratıcı düşünmede önemli olan; süreç sonunda, yaratıcı bir ürün ya da çözüm ortaya koymanın yanı sıra bu süreci etkin bir şekilde, yaşamın her alanında ortaya koymak ve uygulamaktır (Koray, 2003).

Yaratıcılık, yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak da tanımlanabilir. Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik döneminde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar. Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde de bu yeteneklerinin en olgun analizini verirler. Yaratıcılık için kesin bir yaş sınırı ortaya koymak güçtür. Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenciler kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulmalıdırlar (Demirel, 2006).

Problem çözme; hedef yönelimli bir süreç olarak problemin tanımlanması, probleme çözümler oluşturulması, oluşturulan bu çözümler arasında en iyisinin seçilmesi ve uygulanması, uygulama sonrasında çıktılarının değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2005). Karasar (2009)' a göre problem çözmeye; önceki uygulamalar, kişinin kendi deneyimleri, bilim gibi problem çözmeye kullanabileceği kaynaklar bulunmaktadır. Buna bağlı olarak da bireylerin gündelik hayat içinde kendilerini tanıma, karşılaştıkları problemlere çözümler arama içinde oldukları ve

bireylerin belirli kararlar almaları gerektiğini bu kararların da doğru bilgilerle alınabileceğini belirtmektedir.

Woolfolk (2001), problem çözmeyi; güncel durumla ulaşılması istenen sonuç arasındaki eylemler ve etkinlikleri içeren yol belirleme süreci olarak ele almaktadır. Problem, hedefe ulaşmaya çalıştığımız ve bunu yaparken de araç kullanmak zorunda olduğumuz tüm durumlardır. Problem çözüme ise problemlere yönelik yeni ve yaratıcı çözümler oluşturmaktır. Engellemeler ve hedefler arasındaki süreç içerisinde problem çözücü, bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayan geçmiş deneyimlerini kurallara dönüştürmekte ve yeni yanıtlara bu kurallarla ulaşmasını sağlamaktadır (Totan, 2011). Bireyin daha önceki yaşantılarından kazandığı bilgileri yeni ve bilinmeyen durumlara uygulaması olan problem çözüme; sırasıyla problemin tanımlanması, probleme geçici çözümler bulunarak bunların geçerliliğinin sınındığı bilişsel süreçlerin tümü olarak da tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Öğrencilerin problem çözüme becerilerini öğrenmeleri onların yeni durumlarla karşılaştıklarında öğrendikleri problem çözüme becerilerini, stratejilerini kullanarak yeni duruma daha kolay uyum sağlamalarına olanak vereceği gibi onların sorunlara diğer bakış açılarıyla bakabilmelerine de fırsat sağlayacaktır. Öğrencilerin problem çözüme becerileri geliştirilirken; öğrencilerin problem çözmek için yoğunlaşmasını sağlamak, problemin sınırlarını daraltmak, alternatif çözüm yolları arasında yer alan hatalı veya yanlış çözüm yollarını elemek ve problem çözmeye yönelik geliştirdikleri alternatifleri anlatmaları için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Totan, 2011). Problem çözmeye dayalı öğrenmenin faydaları Saban (2004), tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

1. Öğrencilerin motivasyonlarını artırır.
2. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir.
3. Yüksek veya ileri düzeyde düşünmelere önem verir.
4. Öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar.
5. Öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek cesaretlendirir.
6. Öğrenciler arasındaki işbirliğini kuvvetlendirir.

Yansıtıcı düşünme problemlere gerçek çözümler bulurken ve sağlıklı kararlar verirken bireye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin zihni; yaşantılar yoluyla zenginleşirse üst düzeyde (analiz, sentez, değerlendirme) düşünceye erişmeleri kolaylaşacaktır. Bireyin yaşantılar yoluyla algılama düzeyi artacağı için problemlerin daha kolay ve iyi algılanmasını sağlayarak verimli çözümler üretmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmalarda başarılı olması için bireyin üst düzeyde düşünme kültürüne erişmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak yansıtıcı düşünme yaklaşımıyla olmaktadır (Güney, 2008). Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili ayrıntılı anlatım diğer başlık altında ayrıca verilmiştir.

Düşünme becerilerinin ortak noktasının öğrenci başarısını artırma ve bilgiye ulaşmanın yollarını öğretme olduğu düşünüldüğünde öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin verilen bilgiyi ezberlemeleri yerine o bilgiyi ve bilgiye ulaşmayı düşünmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermek gerekmektedir. Bilişsel alanda yapılan araştırma bulguları, öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedir. Daha iyi öğrenen öğrenciler düşünme becerilerini daha etkili kullananlardır (Duman, 2007). Eğitim öğretim ortamlarında bilgi aktarımına dayalı öğretim öğrencileri düşünme sürecinden uzaklaştırıp ezberlemeye yönlendirdiği düşünüldüğünde düşünme becerilerinin eğitim öğretme sürecindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bir kimse olaylar zincirini tahmin etmeyi öğrenirken, aynı zamanda bu zincirin bir parçası haline gelir. Bu müdahale ile hipotez, deneme ve anlamlandırma süreçleri, beyni sadece bilgi çerçevesinde hareket etmekten çıkarır ve bilgi birikimi oluşturmaya olanak sağlar (Ertmer ve Newby, 1996).

Öğrencilere düşünme becerilerini öğretme, öğrencilerin depoladıkları bilgileri geri çağırma ve kullanma becerilerini sağlayarak akademik başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Birey, öğrenmeyi gerçekleştirirken bu zihinsel süreçleri kullanmalıdır. Bu zihinsel süreçlerin oluşmasını kolaylaştıran çeşitli stratejilerin etkili bir biçimde kullanılması gerekir. Bireyin öğrenme ve düşünme sürecine düşüncelerini nasıl yansıtabileceğinin öğretilmesi ve üst düzey bilişsel sorularla bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi daha etkili öğrenmesini sağlayacaktır (Ersözlü, 2008).

Düşünme becerilerini kazandırmak öğrenme öğretme sürecinin özünü oluşturduğundan düşünmeyi öğretmek demek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak demektir (Saban, 2004). McGuiness, düşünme becerilerinin; bilgiyi elde etme, bilgiyi düzenleme ve analiz etme, bilgiden sonuç çıkarma, beyin fırtınası, problem çözme, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, olanakları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama, süreci gözlemleme, karar verme, kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsadığını belirtmiştir. McGuiness, düşünme becerilerinin kuramsal ve eğitsel gücü olduğunu belirtir. Düşünme becerilerinin kuramsal gücü, “bireyin neyi bileceğinden ziyade nasıl bileceği” dir. Eğitimsel gücü ise, bireyin öğrenme becerilerinin farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesidir. Düşünme becerilerinin eğitimsel işlevleri dikkate alındığında öğretmenlerin bu süreci zenginleştirecek etkinlikleri derslerde kullanmaları gerekmektedir (Akt: Tok 2008).

2. 3. YANSITICI DÜŞÜNME

Dewey (1910) herhangi bir inancı oluşturan temeli kasıtlı olarak aramak ve bu temelin uygunluğunu incelemeyi yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme bir inancı ya da bilgiyi ve onu destekleyen temelleri ve gerekçeleri aktif, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmedir. Yansıtıcı düşünmenin amacı, problemi anlamak ve onun çözümü için çaba harcamaktır. Yansıtıcı düşünme; iddia, problem, hipotez, muhakeme ve test etme gibi süreçleri içerir (Loughran, 1996). Ünver (2003), yansıtıcı düşünmeyi eğitim sistemi açısından, “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünme problemlere gerçek çözümler bulurken ve sağlıklı kararlar verirken bireye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin zihni yaşantılar yoluyla zenginleşirse üst düzeyde (analiz, sentez ve değerlendirme) düşünceye erişmesi kolaylaştıracaktır. Bireyin yaşantılar yoluyla algılama düzeyinin artması problemleri daha kolay ve iyi algılanmasını sağlayarak, verimli çözümler üretmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmalarda başarılı olması için bireyin üst düzeyde düşünme kültürüne erişmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak yansıtıcı düşünme yaklaşımıyla

olmaktadır. Bu aşamalar a) Beynimizdeki fikirlerin kontrolsüz akışı. b) Mevcut olmayan mental resimler. Düşünme sonucu beyinde mevcut olmayan, belli belirsiz mental resimler, kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde akıp gitmekte ve düşünme plansız ve sistemsiz gelişmektedir. Etkili ve iyi bir yansıtıcı düşünme şekli hafızanın, hayalin ve sezginin dengeli bir sentezidir. Bu şekilde belirli ve özel bir amaca ya da probleme ulaşılabilir (Güney, 2008).

Rodgers (2002)'e göre yansıtma, bilimsel araştırmaya dayalı, disiplinli bir düşünme şeklidir. Bir probleme yansıtıcı düşünme aracılığı ile baktığımızda problemin çözümü için alternatif bakış açıları geliştirebiliriz. Bu bakış açısını da şu aşamalarla gerçekleştirebiliriz; a) Deneyim b) Yorum c) Problemi tespit etmek d) Probleme ilgili çözümler bulmak e) Hipotez kurmak f) Ortaya atılan hipotezleri test etmek şeklinde sıralanabilir.

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003). Düşünme, eğitim psikologlarının öğretme ve öğrenme süreçlerinde anlamaya çalıştığı çerçevelerden biridir. Her ne kadar Dewey “yansıtıcı düşünme” terimini ilk kullanan filozof olsa dahi, Plato ve Aristotle da dahil olmak üzere ilk filozoflar bu sürecin gücünü vurgulamışlardır. Yansıtıcı düşünce genel olarak uygulamalı problemlere hitap eder ve muhtemel çözümlere ulaştırmadan önce şüphe ve karmaşıklık uyandırır. Dewey (1910), yansıtıcı düşünmeyi, düşünmenin özel bir biçimi olarak adlandırmış ve deneyimlerimizi düşünürken, asıl deneyimleri gerçekleştirmekten daha fazla öğrendiğimizi savunmuştur. Dewey' e (1910), göre düşünmek “entelektüel eylemin belirtisidir”, problem çözmeyi sağlar ve öğrenme etkinliğini artırır. Smith'e göre; “Öğrenmek için, öğrenciler olarak daha fazla kendi farkımıza varırız, öğrenirken ne olduğunu incelerken daha aktif oluruz” (Akt: Okan, 2009).

Lee, (2005)'e göre yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılması için Dewey'in ortaya koyduğu ölçütler şunlardır:

1. Yansıtıcı düşünme deneyimler ve fikirler arasındaki bağlantıları ve bunlar arasındaki ilişkiyi derin bir biçimde anlama ve anlamlandırma sürecidir.
2. Yansıtıcı düşünme bilimsel sorgulamanın yanı sıra sistemli ve düzenli bir düşünme sürecidir.
3. Yansıtıcı düşünme etkileşim halinde meydana gelen bir düşünme sürecidir.
4. Yansıtıcı düşünme bireyin kendini ve çevresini zihinsel gelişim açısından değerlendirme sürecidir.

Yansıtıcı düşünme iki önemli aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi; diğer işlemlerden ayrılan düşünme şekli ve düşünmenin türediği bir zihinsel güçlük durumu, ikincisi ise içinde bulunulan duruma çözüm bulmak için araştırma ve inceleme durumudur (Phan, 2007).

Yansıtıcı düşünme sürecinde problemleri adlandırmak ve çözüm aramak temel alınmıştır. Yansıtıcı düşünme sürecinde sadece sorunun çözümüne yönelik ilerleme değil, süreç ve ilerleme birlikte ele alınmalıdır (Lee, 2005). Tablo 2 incelendiğinde, yansıtıcı düşünme sürecinin savunucuları tarafından nasıl ele alındığı daha iyi anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Süreci

Savunucusu	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı düşünme süreci	Deneyim Deneyimin anlık yorumlanması Deneyimler dışında gerçekleşen problemleri ya da soruları adlandırma Ortaya atılan soru ya da problemlere muhtemel açıklamalar meydana getirme Açıklamaları tamamen açık hipotezlere ayırma Belirlenen hipotezleri deneme ya da test etme
Schön (1987)	Yansıtıcı düşünme yaklaşımı	İşlemde yansıtma Problemlili durum Problemi düzenleme/tekrar düzenleme Deneme Sonuç/uygulamaları değerlendirme
Pugach and Johnson (1990)	Akran işbirliği çerçevesi	Soruları açıklayarak yeniden organize etme Problemi özetleme Oluşturma ve öngöründe bulunma Değerlendirme ve tekrar gözden geçirme
Gagatsis and Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünme ilerlemesi	Başlangıç düşünceleri Tema hakkında yansıtma ve anlamaya çalışma Keşif ve (kısmen) anlama İç gözlem Tam farkındalık

Eby and Kujawa (1994)	Yansıtıcı düşünme modeli	Gözlem Yansıtma Veri toplama Ahlaki prensipleri göz önünde bulundurma Bir karara varma Stratejileri dikkate alma Faaliyet
Lee (2000)	Yansıtıcı düşünme süreci	Problem bağlamı/bölümü Problemi tanımlama/yeniden organize etme Olası çözümü arama Deney Değerlendirme Kabul /red
Rodgers (2002)	Dewey 'in evrelerinin yeniden organize edilmesi	Tecrübe varlığı Tecrübenin açıklaması Tecrübenin analizi Akıllı bir eylem/deneme

Kaynak: (Lee, 2005).

Yansıtıcı düşünme sürecine ilişkin açıklamalar dikkate alındığında, yansıtıcı düşünmenin, öğrenme ortamında öğrenme çıktılarına ilişkin değerlendirme yapma, ortaya çıkan problemlere farklı bakış açılarıyla çözümler geliştirme buna bağlı olarak değerlendirme sürecini gerçekleştirmesi ve öğrenme ortamının daha iyi olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

2. 4. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımları; öğrenme günlükleri/yazıları, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir bu sayede öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir. Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ise şunlardır (Ünver, 2003):

- Yeni düşünceler oluşturma
- Sorun çözme
- Öncelikleri belirleme
- Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri deneme ve geliştirme
- Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme/tanımlama/açıklama değerlendirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Yatay ve yaratıcı düşünceyi geliştirme
- Görsel yolla öğrenme
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Kendini değerlendirme
- Gereksinimlerini değerlendirme
- Hedefler belirleme
- Çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma

2.4. 1. Öğrenme Günlükleri/Yazıları

Günlük, öğretmen ya da öğrencilerin öğretme/öğrenme işine verdikleri yazılı yanıtlardır. Günlük tutmak iki amaca hizmet eder: a) Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşünceleri kaydetmek. b) Yazma sürecinin kendisinin, öğretimin/öğrenimin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olmak. Öğretim günlüğü sayesinde, sınıf deneyimlerinden pek çok farklı konu açıklanabilir. Bunlar öğretimde

meydana gelen problemler hakkında gözlem ya da sorular, dersin bazı önemli yönlerinin tanımlanması, kazanılan davranışların gelecekteki değerlendirilmesi için fikirler vermesidir (Bölükbaş, 2004).

Öğrenme günlüklerinin öğrencilere ve öğretmenlere faydasını Genç (2004), şu şekilde sıralamıştır:

Öğretmenler için;

1. Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerini içine alan bir pencere görevindedir.

2. Günlükler, öğrenciyle iletişim kurmak için bir araçtır.

3. Günlükler, öğrenci ve öğretmenin iletişim aracıdır.

Öğrenciler için;

1. Günlükler, öğrencilerin tecrübelerinin ve düşüncelerinin kaydedilmesidir.

2. Günlükler, öğrencinin öğretmeniyle iletişimini sağlar.

3. Günlükler, öğrencinin olumlu ve olumsuz düşüncelerini yansıtmasına yardım eder.

4. Günlükler, içsel diyaloga yardım eder.

Öğrenme günlüğü tutma aynı zamanda öğrencinin kendini değerlendirmesidir. Günlük tutuma sayesinde öğrenciler öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme fırsatı bulurlar. Bu süreç öğrencinin başarısının artmasına yardımcı olması açısından da önemlidir (Pollard, 1999). Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir. Çünkü öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılımını sağlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin öğrenme yazılarından, uyguladığı eğitim programına ilişkin dönütler alabilirler. Dolayısıyla, öğrencilere daha uygun öğretme-öğrenme etkinlikleri planlayabilirler (Ünver, 2003). Öğrencilerin uygulama süreçlerine ilişkin yansıtıcı günlük tutmaları onların yansıtıcı düşüncelerinde önemli role sahiptir. Yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğrenciler teori ve uygulama arasında daha üst düzeyde bir ilişki kurarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin yansıtma yaparlar (Sünbül, 2007).

Öğrencilerin çalışma sonunda yazdıkları öğrenme yazıları kendi ürünleri olduğu için öğrenciler çalışmalarından hoşnut olur, kendilerine güvenleri artar ve bu gelecekte daha iyisini yazabilmeleri için onları teşvik eder. Öğretmen açısından yararları ele alındığında ise öğrencilerinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlamasına katkı sağlar denebilir. Ayrıca bir sonraki dersin programını öğrencilerin öğrenme yazılarına göre şekillendirir ve yapılandırır. Öğrenme yazıları etkin öğretim ve öğrenme yaşantılarında çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin öğrenme yazılarını kullanmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğrenme sonunda öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlayacak imkânlar yarattığı da bulunmuştur (Güney, 2008).

2.4. 2. Kavram Haritaları

Kavram haritaları kavramlar arasındaki bağlantılar ve ilişkilerle ilgili öğrencinin ne bildiğini tespit etmenin bir yoludur. Kavram haritaları neyin bilindiği neyin yanlış anlaşıldığının bilinmesi açısından da önemlidir. Eğitim sürecinin her aşamasında kullanılan kavram haritaları öğrencilerin düşüncelerini belirlemede ve tasarlamada önemli bir araç konumundadır. Ayrıca kavram haritaları öğrencilerin yeteneklerinin artmasına da katkı sağlamaktadır (Wilson ve Jan, 1993).

Kavram haritaları, çocukların ne bildikleri ve bunların birlikte nasıl bir uyum gösterdiğini harita haline getirmelerini gerektiren bir işlemdir. Böyle bir harita yapma, çocukların bir çalışma sırasında kendi algılama biçimlerine göre bilgi, kavram ve fikirleri nasıl düzenlediklerini ortaya koyar (Pollard, 1999). Kavram haritaları, öğrencilerin ne bilip ne bilmediklerini dahası neyi yanlış anladıklarını ortaya koyan araçlardır. Kavram haritaları yansıtıcı düşünmeyi destekler. Çünkü öğrenciler, kavram haritasını hazırlarken ne bilip ne bilmediklerini, kavramlar arası ilişkileri nasıl gördüklerini ve kavramı nasıl öğrendiklerini görme imkânı bulur. Bu ise öğrencinin öğrenmesini değerlendirmesinde yansıtıcı düşünme açısından önemli bir noktadır (Ersözlü, 2008).

2.4.3. Soru Sorma

Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorular da etkilidir. Bu soruların üst düzeyde düşünmeye yönelik olması gerekir. Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır. Öğrencilere yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelten sorular sorulmalıdır. Öğrencilerin yanıtları dikkatle dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtılarda bulunulmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır (Ünver, 2003).

Soru sorma tutumu, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri için fırsat tanır. Öğrencilerde düşünme becerileri, öğretim üzerine dönüt alma, konular arasında bağlantı kurma, konu üzerine merak uyandırma gibi becerilerin gelişmesini sağlar (Wilson ve Jan, 1993). Soru sormanın düşünmeyi harekete geçirdiği dikkate alındığı zaman, öğretmenin dersin içeriğine uygun olarak soracağı soruların öğrencileri düşünmeye sevk eden sorular olması soru sorma yaklaşımının hedefe ulaşması açısından önemlidir.

2.4.4. Kendine Soru Sorma

Öğrenciler öğrenme süreçleri boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Aşağıda, öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örneklerine yer verilmiştir (Ünver, 2003):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?

- İhtiyacım olan bütün bilgileri edinebildim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

2.4. 5. Anlaşmalı Öğrenme

Öğrenmeye ilişkin karar alma etkinliğine katılan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine de etkin olarak katılabilirler. Öğrenme problemleri yaşayan bir öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin ilerideki öğrenme çalışmalarına ilişkin bir anlaşma yapılabilir. Küçük kümeler, kendi hedeflerine ve rollerine ilişkin anlaşma yapabilirler. Öğretmenler meslektaşları ve hatta aileleri ile eğitim programı, öğrencilerin bireysel çalışmaları vb konularda tartışarak anlaşma yapmaya gereksinim duyarlar (Ünver, 2003).

2.4. 6. Kendini Değerlendirme

Kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anahtar kavramlardan biridir. Çünkü birey kendini değerlendirirken, aslında kendine yönelik sorular sormakta, kendinin ve diğer arkadaşlarının nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışmakta, kendinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak bir işi nasıl yapabileceğine karar vermektedir. Kendini değerlendirebilen öğrenciler, amaçlar oluşturabilir, bu amaçlara nasıl ulaştığını izleyebilir ve elde ettiği sonucu değerlendirebilir, eksiklerini görebilir buna uygun çözüm yolları düşünebilirler. Kendini değerlendirme, biliş ötesi bilgi ve stratejileri içinde barındırır. Biliş ötesi stratejiler temelde üç ögeye sahiptir: a) Planlama; konuyla ilgili dersin sonunda ne öğrenmiş olmak istediğine karar verme. b) Kendini izleme; ders sırasında yaptığı eylemlerde kendinin nasıl öğrendiğini kontrol etme. c) Kendini değerlendirme; sonuçta ve kendini izleme neticesinde elde ettiklerini değerlendirme, zayıf ve güçlü yönlerini görme (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere süreç içinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirme imkânı sağlanmalıdır. Bu süreç ile öğrenci kendini geliştirir ve güdüler. Kendini değerlendirme becerisi kazanan bir öğrenci kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayacaktır. Kendi öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olacak ve gelişimini yönlendirmede sorumluluk kazanacaktır (Sünbül, 2007).

Hancock ve Settle, öğrencinin kendini değerlendirirken şu ilkelere uyması gerektiğini savunmaktadır: a) Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma. b) Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerinde konuşma. c) Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma. d) Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, zaman çizelgesi, değerlendirmeyi kaydetme biçimi v.b.) oluşturma (Akt: Ünver, 2003).

2. 5. ÖĞRENME VE ÖĞRETİMDE YANSITICI DÜŞÜNME

Yansıtma, öğrenme ortamındaki problemlerin çözüm yollarını daha iyi anlayabilmek için yapılır. Bu bağlamda yansıtma öğrenmeye yardımcı olur (Loughran, 1996). Yansıtmanın öğrenme ve öğretme durumlarında kasıtlı ve amaçlı düşünme olduğu düşünüldüğünde, yansıtmanın gerçekleşebilmesi için günlük yazma, yansıtıcı tartışmalar, kavram haritaları gibi öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin yöntemler kullanılabilir (Lim vd., 2003). Uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerinde de iki tür tekrar vardır. Birincisi öğrenci öğrendiklerini özetlerken tekrar eder, ikinci olarak da öğretmen yansıtma ürünlerinde gördüğü eksiklikleri sınıfta tekrar eder. Bu durum yansıtıcı düşünme etkinliklerinin başarı üzerinde etkili olmasını sağlayabilir (Tok, 2008).

Yansıtıcı öğretim, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak tanımlandığına göre, öğretmenin yansıtma yapması hem mesleki

gelişimini hem de öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyecektir. Bölükbaş, (2004)'ın aktarmasına göre Fullan, eğitimsel gelişmenin, bireyin öğretimi-öğrenimi üzerine yansıma yapmasına bağlı olduğunu belirterek bu bağlamda yansımanın iki kademedен oluştuğunu ileri sürmektedir:

1. Anlayış Analizi: Bireyin eğitim ortamına dönük düşüncelerini, inançlarını, bilinçli- bilinçsiz davranışlarını, deneyimlerini saptayarak bunları yorumlamasıdır.

2. Eylem İncelemesi: Bireyin kendi uygulamalarını inceleyerek, öğretim ortamını yeniden planlaması, uygulamalarında birtakım değişikliklere gitmesidir.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilerin teorik formüller öğrenmelerinden çok öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlar. Yansıtıcı düşünme, öğretmen ve öğrencinin bir şeyi yaparken gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptıkları işi ona göre tekrar gözden geçirmesini gerektirir. Böylece öğrenciler ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve aktif olabilirler. Öğretmen ise, ders sonrasında, kendi yaptıklarını dikkatli bir şekilde gözden geçirir (Tok, 2008).

Yansıtıcı düşünme, daima önceki yaşantılarla bağdaştırılmıştır; fakat bu sadece düşünmenin bir perspektifidir. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman; önceki yaşantıları ile şimdiki yaşantıları birbirine ekler, soru sorma ve kendine soru sorma kabiliyetini uygular, kişisel ve durumsal değerlendirebilme yeteneğine erişir (Güney, 2008).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim, hem öğretmenin hem de öğrencinin yansıtıcı düşünmesiyle daha etkili bir şekilde yürütülebilir. Burada hem öğretmen hem de öğrenci arasında yansıtıcı düşünmenin uygulanması ve gelişimin gözlenmesi bakımından bir etkileşim söz konusu olabilir. Sınıfta uygulanacak çeşitli yaklaşımların yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar öğrencinin o gün işlenen dersle ilgili olarak, kendi öğrenme yollarını, öğrenirken neler hissettiğini, öğrenmekte zorlandığı yerleri vs yazabileceği yansıtıcı günlükler, öğrencilerin derste düşünerek cevap verebilecekleri sorular, arkadaşlarıyla ve kendilerini sorgulayarak yaptıkları tartışmalar, yapılan etkinlikler sorunda hazırlanan iki kolonlu yazılar ve ya kavram haritaları ve zihin haritaları yoluyla yapılan etkinlikler olabilir (Keskinkılıç, 2010).

Dolapçioğlu (2007)' nun aktarmasına göre, öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek için yapabileceği uygulamalar Epstein, tarafından şu şekilde sıralanmıştır.

1. Yansıtmayı programın bir parçası olarak kullanın: Bir oyun ya da dersten sonra anlamlı sorularla öğrencileri davranışlarının nedenleri üzerinde düşünmeye teşvik edin.

2. Yorum soruları sorun: Nasıl ya da niçin ile başlayan sorular öğrencilerin deneyimlerini fark etmesine ve problemlere çözüm yolu bulmasına imkan tanır.

3. Öğrencilerin ne yaptığını ve ne söylediğini yorumlayın: Onların iletmek istediği mesajları anladığınızı doğrulamak için kendi hareketleriniz ya da sözcüklerinizle destek verebilirsiniz.

4. Çelişen yorumları ve düşünceleri kabul edin: Yansıtma ğrencileri neyin ve niçin olduğu konusunda düşünmeye teşvik etmek dışında bazı kesin gerçeklere ulaşmaya çalışmamalıdır.

5. Öğrencilerin ne söylediğini yazın: Bu davranış onlara düşüncelerinin korunmaya değer olduğu hissini verir. Bunlar ğretmenin ve öğrencinin ortak paylaşımını içeren somut kaynaklardır.

6. Öğrencilerin plan ve etkinliklerini yansıtmayla bağdaştırmalarına yardımcı olun.

7. Öğrencilerin etkinliklerini bir sonraki güne taşımalarına yardımcı olun: deneyimlerini yansıtışlarında, beklenmedik problemlerle karşılaştıklarını anımsayabilirler. Bu deneyimler onlara farklı çözüm ve değişik ilgi alanları bulmak için mkemmek fırsatlar tanır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı ğretim ortamlarında gösterilen tüm çabalar, daha iyiye doğru gitme arayışının gereğidir. Geliştirilen ve uygulanan tüm etkinliklerin sürekli gözden geçirilerek daha iyiye doğru gitme yolunda nasıl geliştirilebileceğini tartışmak ve bunları yenilemek yansıtıcı öğretimin bir parçasıdır. Yansıtıcı ğretim, sınıf etkileşimi, rol yapma ve kısa dev çalışmalarını içeren düşünme yeteneklerini değerlendirip yargılayabilen ve sınıf ortamına önem veren bir yöntemdir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimde dersler şu sorularla şekillenir. a) ğrenmeyi sorgulama. b) Derslere n hazırlık (Neleri öğreteceğim). c) ğrenmenin içeriği (ğrenciler nasıl

öğrenecek). d) Öğretimin planlanması (Nasıl ve ne şekilde öğreteceğim). e) Niçin öğreteceğiz (Ellen, 1996).

Senemoğlu, (2001)'na göre öğretimde planlama öğretmenin yansıtıcı düşünmesine üç aşamada yardım eder:

1. Planlama, öğretmenin öğrencilerin özelliklerine uygun olan ve olmayan, sevdikleri ve sevmedikleri durumları belirleme konusunda yardımcı olur ve gelecek sefer, öğrencilerin sevdikleri etkinliklere yer vermesini sağlar.

2. Planlama, öğretimden sonra içerik analizinin, içeriğin aşamalandırılmasının doğru yapıp yapılmadığı konusunda, öğretmenin yansıtıcı düşünmesini sağlar. Konu analizinde ve örgütlenmesinde uygun olmayan durumları bir sonrakinde düzeltmek için rehberlik eder.

3. Planlama, öğretimden sonra etkinliklerin, öğrenme ve gelişim ilkelerine uygun olup olmadığı konusunda öğretmenin yansıtıcı düşünmesine ve gerekli düzeltmeleri yapmasına yardım eder.

(Altunay, 2003) e göre yansıtıcı öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yararları şu şekilde sıralanabilir.

1. Öğretimin genel niteliğini artırır.
2. Bilişsel gelişmenin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel gelişime de katkı sağlar.
3. Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimini artırır.
4. Sorunların, çatışmaların çözümünü kolaylaştırır.
5. Kişilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmelerini sağlar.
6. Öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanmasını sağlar.
7. Öğretmenin dersini, öğrencilere ve kendi yeteneklerine göre planlamasını ve geliştirmesini sağlar.
8. Öğretmenler, karşılıklı deneyim ve görüş alışverişiyle, yalnızca kendi deneyimlerine dayalı olarak değil, başkalarının deneyimlerine ve görüşlerine dayalı olarak da, kendi öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırırlar.
9. Öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüsünü artırır.

Bölükbaş (2004), yansıtıcı öğretim sürecinin beş aşamadan oluştuğunu aktarmaktadır. Bunlar inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme.

İnceleme: Yansıtıcı öğretim sürecinin ilk aşaması olan inceleme, öğrencinin ve öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme/öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. Yani öğrencinin ve öğretmenin yaptıklarının farkına varmalarını sağlar. Bu gözlem yapma ve veri toplamanın en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla dersi kaydetmek olabileceği gibi, türlü yazma yöntemlerini (günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi kullanma, vb.) kullanmak da olabilir.

Bilgilenme: Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim? Sorusuyla başlayan aşamada bir önceki basamakta (İnceleme) toplanan veriler, analiz edilir. Derste, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur.

Bilgileri Karşılaştırma: Bu aşama, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu yapıları (değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, vb.) tartışmayı içerir.

Değerlendirme: Öğretmenin ve öğrencinin Nasıl farklı öğretebilirim? Nasıl farklı öğrenebilirim? Sorularını kendilerine sorduğu bir aşamadır. Öğretim uygulamaları sırasında elde edilen verileri mantıksal olarak tartışmak ve yorumlamak, alternatif etkinlik dizileri aramaya neden olur ki, bu da bireyin kendisini geliştirmesi için atılmış olduğu önemli bir adımdır. Değerlendirme, yansıtmanın düşünce boyutuyla, öğretmenin ve öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışıyla tutarlı olan bir öğretim ve öğrenim arayışı arasında kurulan bağ ile başlar. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin ve öğrencinin kendisine ‘Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?’ sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilebilecek olası yanıtlarla, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken, öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olacaklardır.

Eyleme Geçirme: Eyleme geçirme burada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile eyleme geçirme aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren dairesel bir döngü vardır. Yani birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Zeichner ve Liston tarafından yansıtıcı öğretimin dört şekli şu şekilde tarif etmektedirler (Güney, 2008);

1. Akademik Versiyon: Öğrencinin öğrenmesini geliştiren konu bilgisinin etkili öğretimi
- 2.Sosyal Etki Versiyonu: Başarılı öğretim yöntemlerinin tam olarak uygulanması
3. Geliştirmeci Versiyon: Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçların öğretilmesi
4. Sosyal Kalkındırma Versiyonu: Sosyal eşitliği sağlamak için dersliğin sosyal ve politik yapısı

Bu yöntemler vasıtasıyla, öğretmenler dönüşümlü deneyim ve fikir alışverişiyle, sadece kendi tecrübelerine bağlı olarak değil diğer kişilerin deneyimlerine ve düşüncelerine dayalı olarak da kişisel öğretilme ve öğrenme süreçlerini rahatlatmaktadırlar. En iyi öğretmenler teknokrat olmayan kişilerdir ve bu öğretmenler kendi öğretilmeleri esnasında çözümsel ve eleştirel bir yansıtma uygulamaktadırlar. Yansıtıcı öğretilme, çok boyutlu uygulamalı bir felsefedir. Bu yöntemin amacı, öğretmenlerin uygulama ve iyi öğretilme ile ilgili fikirlerinin, günlük hayattaki aktiviteleri içeren etik ve politik gerçeklere daha yakın bir pozisyona getirmektir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretilme öğrenci merkezli eğitimde uygulanabildiği için; bu süreçte öğrencinin aktif olmasına ihtiyaç vardır. Böyle bir ortamda bilimsel yolla bilgi işlemeyi öğrenen öğrenci yeni fikirler üretecek ve olumlu sonuçlar ortaya çıkacaktır. Öğrenme öğretilme sürecinde; a) İçerik, yöntem ve değerlendirmenin bir

bütün halinde gerçekleşmesi gerekmektedir. b) Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. c) Öğrenme ortamında öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır. d) Öğrencinin yaşantı ile öğrenme arasında bağ kurması sağlanmalıdır (Shook, 2003). Geleneksel ve yansıtıcı öğretim süreçleri incelendiğinde iki öğretim süreci arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu farklılıkları Ünver, (2003) şu şekilde özetlemektedir.

Tablo 3. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	Geleneksel	Özgür - Yansıtıcı
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterli ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler
Öğrencinin rolü	Edilgen alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmence yönetilir	İşbirlikçi kümeler
Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı sorular	Açık sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Yürekendirir / Över
Yapı	Süreyle ve rutinelere bağlıdır	Esnek – öğrenci katılımı esastır

Tablo 3’ de görüldüğü gibi; geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını söyler. Öğrenciler de bu konuda öğretmene güvenirlere ve dolayısıyla karar alıcı rolüne katılmazlar. Öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek yerine, yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi, öğrencilerin kendilerine güven duygularını azaltır. Öğrenciler kendi hatalarını göremez ve bu hatalarından sonuç çıkaramayabilirler. Kendileri için düşünemezler. Öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyamazlar. Yansıtıcı eğitim sisteminde ise, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyabilirler. Kendi yanlışlarını görüp, düzeltebilirler. Olumlu davranışlarının ayırımına varıp, kendilerini güdüleyebilirler. Görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Bu sistemde, öğretmen, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlayan kişi rolünü üstlenir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Altınok (2002), “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları” isimli araştırmasında yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini, kuramsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması olarak savunulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişimlerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim yönteminin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklı olacağını saptamıştır.

Harrison vd., (2003), tarafından yapılan araştırmanın asıl bölümü Birleşik Krallık Coğrafyayı Öğrenme Ve Öğretmeyi Destekleme Ağı Merkezi Dünya ve Çevre Bilimleri ile ilgili Yansıtıcı Düşünme Araştırmaları Projeleri tarafından finanse edilen araştırmaya dayanmaktadır. Araştırmada coğrafya ve çevre bilimleri programlarında yansıtıcı öğrenme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın verilerini anketler aracılığı ile toplamışlardır. Anketleri programdaki yansıtıcı düşünme becerileri hakkında bilgi edinmek amacıyla okullarda uygulamışlardır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünme deneyimlerinin ve faaliyetlerinin birçok bölüm ve okulda başlangıç aşamasında olduğu sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca yansıtıcı öğrenmenin Orta ve Doğu Avrupa bölüm ve okullarında teşvik edilmesi gerektiğini belirtilmektedirler. Eğitimcilerin yansıtıcı öğrenmeyi geliştirmesi ve derinleştirmesi, bu durumu engelleyen engellerin ortadan kaldırılması için çalışması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Kim vd., (2004), tarafından yapılan çalışmada öğrenciler tarafından algılanan yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirecek faktörlerin nasıl uygulanacağı ve bu faktörlerin analizini ve öğrenci merkezli sınıf ortamlarında öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini harekete geçirecek özellikler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca öğrenci algılamalarında bilişsel ve duygusal öğrenme ortamının rolü ve öğrencilerin kendi düşünmelerini destekleyen araç gereçler ve öğrenme stratejilerini incelemiştir. Çalışmanın verilerini anket uygulanarak toplamışlardır. Çalışma sonucunda öğrenme ortamı unsurları arasında yararlı kümenin yedi boyutunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar esneklik, öğrenci bağımsızlığı, bilişsel yapı, öğrencinin desteklenmesi, alternatif değerlendirmeler, gerçeklik ve yansıtıcı düşünme sürecidir. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi ve onları cesaretlendirmesi gerektiği belirtilirken öğrenme ortamlarının yansıtıcı düşünme tabanlı olarak çalışma sonucunda ortaya çıkan boyutlarla tasarlanması önerisinde bulunmuşlardır.

Bölükbaş (2004), araştırmasında yansıtıcı öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol grubu desen kullanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan uygulamalarda yansıtıcı öğretim etkinlikleri kullanılırken kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel öğretim uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, derse yönelik tutum puanlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoktan seçmeli başarı testinde deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkarken, yazılı başarı testinin sonuçlarında ve başarı güdüsü ölçeğinin sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Arslan (2005), “ Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri” isimli araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. Yansıtıcı düşünme yaklaşımını farklı yönleriyle ele almayı ve fen bilgisi öğretim programının hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında yansıtıcı düşünme yaklaşımına hizmet etme derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretim programında hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında istenen düzeyde olmasa da yansıtıcı düşünmeye hizmet

eden durumlar tespit etmiştir. Öğretim ortamının uygun ayarlamalar yapılarak öğretmenler tarafından düzenlenmesiyle yansıtıcı düşünme yaklaşımına uygun bir öğretimin sağlanmasının mümkün olabileceği önerilerinde bulunmuştur.

Li, X., ve Lal, S. (2005), Çok kültürlü öğretmen eğitiminde öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri ve bilinç düzeylerini inceledikleri çalışmalarını Kalifornia'da üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. İki grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada verilerin toplanması için King ve Kitchener tarafından geliştirilen ölçek kullanmışlardır. Çalışmanın başında elde edilen veriler ile çalışma sonunda elde edilen veriler karşılaştırılarak iki grup arasındaki farklılıklar bulunmuşlardır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında farklılıklar karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bilgilerini uyarıp artırmada ve yansıtıcı düşünme becerilerinde ilerleme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lee (2005), Yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme kriterleri ve öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme sürecinin nasıl geliştiğini araştırdığı çalışmada öğretmen adaylarında yansımaya iki açıdan (içerik ve derinlik) incelemiştir. Çalışmada ayrıca yansıtıcı düşünmenin kalitesinin nasıl ölçüldüğüne dair anlayışlara, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğine, yansıtıcı uygulamaları geliştirmeyi içeren çeşitli deneyimlere yer vermiştir.

Kim (2005), Yaptığı araştırmada öğrencilerin kendi öğrenme hedefleri hakkında düşünebilmelerini sağlayacak şekilde yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak hazırlanan bir öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme performansı ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada yansıtıcı düşünme aracı kullanımının öğrencilerin öğrenme performansı ve üstbilişsel farkındalıklarını artırmadaki etkisi, öğrenme performansı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinde herhangi bir fark olup olmadığı, öğrencilerin öğrenmede yansıtıcı düşünme kullanımını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Bu çalışma kapsamında iki farklı çalışma yürütmüştür. Birinci çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı eğitim verilen 37 kişilik grup ile yansıtıcı düşünmeye dayalı eğitim almayan 50 kişilik grup karşılaştırılmıştır. İkinci çalışmasını sınıf ortamında ve on-line öğrenme ortamı sağlanan istatistik kursu öğrencileri ile yapmıştır. 84

kişilik deney grubu öğrencilerine yansıtıcı düşünme aracı kullanılmış 73 kişilik kontrol grubunda ise yansıtıcı düşünme aracı olmadan neler öğrendikleri hakkında kompozisyon yazdırılmış deney ve kontrol grubu öğrenme performanslarını karşılaştırmıştır. Birinci ve ikinci çalışmanın sonucunda problem çözme performanslarında on-line yansıtma aracı kullanılan grup ile kullanılmayan grup arasında belirgin farklılıklar tespit etmiştir. Ancak grupların anlamaları arasında farklılık tespit edememiştir. Bu bulgular göre yansıtıcı düşünme etkinliklerinin problem çözümede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öğrenme performanslarının analizi ve ikinci çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile geliştiğini saptamıştır. Çalışma sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme gücü yüksek olan öğrencilerin biliş düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Thompson vd., (2005), tarafından yapılan çalışmada coğrafya bölümü öğrencilerinde öz değerlendirme ve yansıtıcı öğrenme ele alınmıştır. Bu çalışmalarında öğrencilerin neyi, nasıl öğrendikleri ve yansıtıcıları konusunda cesaretlendirilmesi ile öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Cutin Teknoloji Üniversitesi coğrafya bölümü öğrencileri tarafından öz değerlendirme programı geliştirilmiştir. Çalışma verileri incelendiğinde öz değerlendirme programının; öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini, çalışma alanları ile ilgili olarak coğrafi özellikleri tanımları konusunda da yardımcı olduğunu çalışma sonunda vurgulamışlardır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme ortamında daha bağımsız olma ve daha yansıtıcı öğrenenler olma konularında pozitif olduklarını saptamışlardır.

İnönü (2006), “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi” adlı çalışmada tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 47 tarih öğretmeni ve 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda verileri anket yöntemi ile elde etmiştir. Araştırma sonucuna göre

öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsedikleri ve yansıtıcı özellikleri taşıdıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ise tarih öğretmenlerinin ders anlatımında farklı araç-gereç kullanmadıkları, ayrıca işlenen konu ile ilgili olarak güncel yazı ve yayınları takip etmedikleri, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olmadıkları, farklı etkinliklere katılım konusunda öğretmenlerin fırsat tanımadığı, ders anlatılırken bireysel özelliklerin dikkate alınmadığı görüşünde olduklarını belirtmiştir.

Schee vd., (2006), tarafından yapılan araştırmada coğrafyanın daha ilgi çekici bir alan olması ve öğrencilerin daha başarılı olması için kuzeydoğu İngiltere'deki coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin coğrafya aracılığı ile düşünmesini sağlamak için bir grup öğretme stratejisi geliştirdiğini belirtilmektedir. Hollandalı ve İngiliz öğretmenlerin bu tekniklerin öğrencilerin performansını artırdıkları ve düşünmeye sevk ettiklerini ortaya koydukları bir araştırmaya dayanmaktadır. Hollanda'daki bir ortaokuldaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada ön- test son- test kontrol gruplu deneysel model kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Öğretmenlerin kontrol gruplarında kullandığı materyallerin bu durumun sebebi olabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre coğrafya yolu ile düşünme stratejisi öğrenciler ve öğretmenler için ilgi çekici olsa da, öğrenciye verilen desteğin türüne daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada sonunda, coğrafya aracılığı ile düşünmenin bir araç olarak kullanılmasının faydalı olduğunu saptamışlardır.

Cisero (2006), tarafından günlük yazmanın öğrenci performansına etkisinin incelendiği çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamlarında günlük yazmalarının başarılarına etkisi deneysel bir çalışma süreciyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda başarı düzeyleri yüksek olan ve öğrenme ortamına uyum sağlayan öğrencilerde günlük yazmanın öğrenmelerine etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin aktif öğrenmeleri, kendini gerçekleştirmeleri ve öğrencilerde başarıyı artırmak isteniyorsa günlük tutmanın faydalı olacağını belirtmiştir.

Köksal (2006), tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” başlıklı çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını saptamıştır.

Dunlap (2006), “Öğrencilerin değişen algılarını yakalamak için kullanılan yönlendirilmiş yansıtıcı günlük etkinlikleri” adlı çalışmasında günlük yazmanın öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenciyi yansıma ve keşfetmeye teşvik eden ayrıca yeni deneyimler içeren bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Günlük yazmanın öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel becerilerinde kişisel gelişimleri üzerine dikkatlerini toplamalarında, kişisel öğrenme ve öğrendiklerini analiz etmelerini kolaylaştırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Günlük yazmanın öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerine dair dikkatlerini toplamalarına ve gelecekte ne yapabileceklerini değerlendirmelerinde yardımcı olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Günlük tutma öğrencilerin kendi kelimeleriyle bir ses vererek yaşadıkları bilişsel ve algısal değişikliklere ve başarılarına kendi deneyimleriyle ulaşmalarını sağlar. Araştırmacı, çalışmada günlük yazmanın öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini ve başarılarını ifade etme ve yansıtma fırsatı verdiği belirtilirken öğrencilerde yaşanan özel öğrenme hedefi olup olmadığı ayrıca öğrencilerin yaşadığı kavramsal ve algısal değişiklikleri izlemek ve değerlendirmek içinde eğitimcilere fırsat tanıyan bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Yorulmaz (2006), “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş bunun için de bir anket geliştirmiştir. Elde edilen verilerin analizi

sonucunda öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bu sıkıntıları gidermek için, okulun fiziksel durumunun çağdaş standartları yakalaması, eğitim programlarının bireyin yansıtıcı düşünmesini geliştirecek şekilde hazırlanması, hizmet içi eğitimin etkin ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Song vd., (2006), tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerindeki önemi ve yansıtıcı düşünmeyi artırıcı faktörlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını karşılaştırmalı bir şekilde ele almışlardır. Yansıtıcı düşünmenin probleme dayalı öğrenme ortamlarında öneminin belirtildiği çalışmayı ortaokul düzeyinde 122 öğrenci kolej düzeyinde 749 öğrencinin katılımı ile probleme dayalı öğrenme ortamında gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ortaokul düzeyindeki öğrenciler öğrenme çevrelerini düşüncelerini artırmada önemli bir faktör olarak görürken, kolej düzeyindeki öğrenciler ise yapısal metotlar ve araçları önemli görmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen probleme dayalı öğrenme ortamlarının yaşa ve gelişim düzeylerine uygun olarak oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır.

Kozan (2007), “ Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır. Araştırma eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır ve nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını 2006- 2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı 1. sınıfta okumakta olan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri

öğrencilerden elde edilen dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanının rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını saptamıştır.

Alp'in (2007), "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılımları" başlıklı araştırması öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ölçek olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanmıştır. Bu aşamada Çanakkale il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda I. kademe görev yapmakta olan 30 öğretmenle görüşülmüş ve görüşmelerden elde edilen verileri Grounded Teori Yaklaşımı kullanarak analiz etmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak daha fazla örnekleme ulaşmak, araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ölçek hazırlamıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan ölçek Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan 134 ilköğretim I. kademe öğretmenine uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların analizi sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri ancak, eleştirel düşünce ve problem çözme boyutlarıyla farkında olmadan kullandıklarını saptamıştır. Hazırlanan ölçek sonucunda elde edilen bulgularla görüşmelerden elde edilen bulguların birbirini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymuştur.

Dolapçioğlu (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşlerini betimlemeyi ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem

ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerini 28 maddelik bir ölçek ve gözlem formu ile toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ‘yansıtıcı düşünme ölçeğindeki’ maddeleri ‘yansıtıcı günlük tutma’ dışında her zaman yerine getirdiklerini belirtmiştir. Hem gözlemlerden hem de ölçeğe verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında, öğretmenlerin çoğunun “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediğini saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türleri ile, yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir fark olmamasına karşın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı farklılıkların yer aldığını tespit etmiştir.

Güney (2008), “ Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi” başlıklı araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretime devam edilmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan 33 deney 33 kontrol grubu olmak üzere 66 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Buna göre araştırmacı mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Ersözlü (2008), “Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi” başlıklı çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Toplam 76 öğrencinin katıldığı çalışmada deney grubu 36 öğrenci, kontrol grubu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini bilişsel alanın bilgi,

kavrama, uygulama, analiz düzeylerine göre hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılarak elde etmiştir. Deneysel işlemler 9 haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejilerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu ve yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca; yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi, öğrencilere yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmeleri için fırsatlar verilmesi gerekliliği, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin daha uzun periyotlarda ve daha farklı alanlarda kullanılması, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin öğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Tok (2008), yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 5. Sınıfa devam eden 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 26, kontrol grubu 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleriyle ilgili tutum ölçeği aracılığı ile toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Dummer vd., (2008), tarafında yapılan çalışmanın amacı coğrafya alanında eğitim gören üç grup öğrencinin yansıtıcı günlükleri kullanma derecelerini değerlendirmektir. Çalışma bir alan araştırması niteliğindedir. Çalışmanın sonucunda yansıtıcı alan çalışması günlüklerinin esnek ve yenilikçi bir eğitim ortaya çıkardığı ve öğrencilerin kendilerini yansıtma ve iletişim becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin yansıtma yoluyla öğrenme sürecini tam olarak anlamalarının şart olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin yansıtma yoluyla öğrenme sürecini tam olarak anlayabilmeleri için

rehberliğe ve desteğe ihtiyaçlarının olduğu, iyi uygulama örneklerinin alandaki derin öğrenmeler ile ilgili çalışma gruplarına destek vereceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Alp ve Taşkın'ın (2008), “Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme” adlı çalışmasında yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konuda çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünce düzeyleri hakkındaki görüşleri değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca ülkemizde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmaların yetersizliği ve özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları ve sınıf içi uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Okan (2009), “ Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği” başlıklı araştırmasında Devlet Konservatuarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Biri betimsel diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullandığı araştırmanın betimsel kısmında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ile bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulamış; deneysel kısmında ise öntest - sontest kontrol gruplu model kullanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı, deneysel kısmında ise 10’u deney grubunda, 10’u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdiklerini belirlemiştir. Deneysel işlemde uygulanan öğretim sonucunda deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğunu belirlemiştir. Araştırmada genel anlamda piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kızılkaya (2009), “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmasında web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme

üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmayı, son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlamış Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı toplam olarak, 86'sı kız 106'sı erkek olmak üzere 202'dir. Araştırma kapsamında, biri yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş diğeri desteklenmemiş olmak üzere iki web tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Okul A'dan elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Okul B'den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır. Okul A'dan elde edilen sonuçlara göre, yansıtma niteliğinin problem çözenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenirken cinsiyetin problem çözme başarısını yordamadığını gözlemlemiştir. Okul B'nin analiz sonuçlarına göre hem cinsiyetin hem de yansıtma niteliğinin problem çözme başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Phan (2009), tarafından öğrencilerin hedefe yönelimdeki çaba ve başarılarına yansıtıcı düşünme uygulamalarının doğrudan veya dolaylı etkilerini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada farklı teorik yaklaşımlara bir çerçeve içerisinde yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları yansıtıcı düşünmenin daha fazla nasıl anlaşılacağını akademik başarının anlaşılmasını sağlayan bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacı, çalışmada düşünme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Keskinkılıç (2010), Araştırmasında İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deseni kullanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ise programda önerilen öğretim uygulamıştır. Araştırmanın verilerini bilimsel süreç becerileri ölçeği ve başarı testi kullanılarak elde etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin

kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettiklerini tespit etmiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı grup ile programa dayalı öğretimin uygulandığı grup arasında temel bilimsel süreç beceri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin gelişimi bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kırnık (2010), yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Kırnık, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullandığı araştırmasında verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve akademik başarı testi kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin, kontrol grubuna göre, akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir.

Coşkun (2010), tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Coğrafya dersi iklim konusunda yaşanan Proje tabanlı öğrenme (PTÖ) süreci sonrasında öğrencilerin sürece yönelik tutmuş oldukları değerlendirme defterindeki ifadelerine göre yansıtıcı düşünme yeteneklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma stratejileri içerisinde yer alan bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın evrenini Ankara ili Keçiören ilçesi Rauf Denktaş Lisesi 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu okuldaki Coğrafya dersinde PTÖ sürecine katılan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin PTÖ süreciyle ilgili yansıtıcı düşüncelerini daha çok tanımlayıcı biçimde ifade ettikleri ortaya konmuştur. Düşüncelerini eleştirel ifade eden öğrencilerin ise tanımlayıcı biçimde ifade edenlere göre daha az olduğunu tespit etmiştir.

Demiralp (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı

araştırmasında ilköğretim birinci kademe programlarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları ile ilgili maddelerden oluşan bir anket kullanmıştır. Araştırma verilerini toplamak üzere hazırlanan anketi Elazığ il merkezinde görev yapan 696 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Ancak 644 anketi değerlendirmeye almıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içerikle beraber bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi; öğretmenlere öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanması gibi önerilerde bulunmuştur.

Şahin (2011), araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmayı 1. ve 4. sınıf düzeyinde 102 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerini Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)” ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin, birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle oluşturulmuş öğrenme ortamlarının, Türkçe öğretmen adaylarının sürekli ve amaçlı düşünebilmelerine, açık fikirli olmalarına, sorgulayıcı ve etkili bir öğretim yapabilmelerine, öğretimin sorumluluğunu alabilmelerine, bilimsel düşünebilmelerine, araştırma becerisine sahip olabilmelerine, öngörülü ve içten olmalarına, meslek yaşamlarında daha etkin bir öğretmenlik yapabilmelerine imkan tanıyabileceği ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin Türkçe derslerinde kullanımının ana dil becerisini geliştirmede etkili olabileceğini belirtmiştir.

2.6. 2. Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Başarısı ve Tutum ile İlgili Araştırmalar

Sezer (2002), “Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı araştırmasında ortaöğretimde coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına nasıl etki ettiğini incelemiştir. Araştırmacı betimsel ve deneysel olarak iki aşamada iki yöntemle 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada betimsel yöntemle öğrencilerin deneysel işlem sürecinde işlenecek konuya hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemiştir. Deneysel yöntemle coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; coğrafya öğretiminde öğretim teknolojisini kullanmanın öğrencilerin derse yönelik bilişsel ve duyuşsal tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Rodrigue (2002), tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitim yönteminin coğrafya dersinde öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Deney grubuna uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilmiş, kontrol grubunda ise normal eğitime devam edilmiştir. Araştırmanın verilerini başarı testi ile toplamıştır. Araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır.

Demirkaya (2003), tarafından yapılan “Coğrafya Öğretiminde 4Mat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmada deney grubuna 4MAT öğretim modeline uygun bir öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ders kitabına dayalı geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı bir öğretim yapılmıştır. Araştırmacı elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmacı 4MAT öğretim sisteminin coğrafya derslerinde öğrenci başarısını ve öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sezer vd., (2003), yaptıkları araştırmada, lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği bölümü 1. sınıflarında zorunlu ders olarak görülen “Türkiye Coğrafyası” dersinin “Türkiye'nin Fizikî Coğrafyası” konularının öğretiminde iş birliğine dayalı

öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmayı 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sezer vd., (2005), "Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmalarının çalışma grubunu 362 lise 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini kişisel bilgi formu ve coğrafya tutum ölçeği ile elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre lise 1. Sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde bulunduğu ve öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını cinsiyetleri, akademik başarıları ve algılanan coğrafya öğretmeni tutumlarının etkilediğini tespit etmişlerdir.

Karakuş (2006), "Coğrafya'da İklim Konularının Öğretiminde Deney Yönteminin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi" başlıklı araştırmasında deney yönteminin, ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersi İklim Ünitesi'nin öğretiminde öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 9. sınıf öğrencileri üzerinde bir deney ve bir kontrol grubu olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerini başarı testi aracılığı ile elde etmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Buna göre deney yönteminin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin iklim ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bekmezci (2007), tarafından yapılan araştırmada grupta çalışma metodunun coğrafya öğretiminde başarıya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada deney grubunda grupta çalışma metodu uygulanarak konular işlenmiş, kontrol grubunda ise

soru-cevap yöntemleri kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırmacı araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre araştırmacı, grupla çalışma metodunun coğrafya öğretiminde başarıyı artırdığını belirtmiştir.

Akşit (2007), tarafından yapılan “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada kontrol gruplu, ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap) kullanılmıştır. Araştırma verilerini, başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği ile toplamıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin coğrafya dersi başarısını artırdığını tespit etmiştir. Öğrencilerin dersle ilgili tutumlarına ait bulgularda gruplar arasında önemli farklılıklar tespit edememiştir. Bu sonucun, dersle ilgili ilgi ve tutumların değişmeye dirençli olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Alaz (2007), “Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları” başlıklı çalışmasında çoklu zekâ kuramının coğrafya öğretiminde kullanılabilirliğini tespit etmek ve öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmelerinde bu kuramın etkisini gösterebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma 9. Sınıf öğrencilerinden tespit edilen bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile çoklu zekâ kuramı ilkelerine uygun olarak hazırlanmış ders planlarından hareketle 4 hafta boyunca “Dış Kuvvetler” konusu işlenmiştir. Kontrol grubuyla, düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılarak, dersin öğretmeni tarafından, “Dış Kuvvetler” konusu işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin başarı ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı çoklu zeka kuramının coğrafya dersinde başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Karakoç vd., (2007), yaptıkları çalışmada, İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı esas alınarak hazırlanmış öğrenme-öğretme ortamlarının klasik ortamlara göre öğrencilerin Sosyal

Bilgiler dersindeki akademik başarılarına ne düzeyde etki yaptığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırma sonucunda İlköğretim II Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk (2008), “Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi” başlıklı araştırmasında, kontrol gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanmıştır. Araştırmayı 9. sınıflardan seçilen denk bir deney ve iki kontrol grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı araştırmacının bulgularına göre; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E modelinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve coğrafya dersine yönelik tutumları kontrol gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacı 5E modelinin coğrafya öğretiminde kullanılması önerisinde bulunmuştur.

Uzunöz (2008), “ Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zeka Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Tutumu ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı araştırmasında Çoklu Zeka Destekli Coğrafya Öğretimi ve Geleneksel Coğrafya öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutuma olan etkisini test etmek için kontrollü Ön test – son test deseni kullanmıştır. Araştırma sonucunda Coğrafya I dersi “Atmosfer ve iklim” ünitesi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları, başarılarının kalıcılığı açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önal (2008), araştırmasında aktif öğrenme yaklaşımının, eğitim fakültelerinin son sınıflarında verilmekte olan *Çevre Sorunları Coğrafyası* dersi içerisindeki *Çevre Kirliliği* ünitesinin öğretiminde, öğrencilerin akademik başarıları ile Çevre Sorunları Coğrafyası dersine ve çevre sorunlarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı deneysel desen modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerini başarı testi ile çevre sorunları coğrafyası dersi ve çevre

sorunları tutum ölçekleri kullanılarak elde etmiştir. Araştırmayı Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinden oluşan 88 kişiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yaklaşımıyla ders işlenen deney grubu öğrencilerinin başarılarında ve tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2009), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma ve Motivasyona Etkileri” başlıklı araştırmasını 82 10.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, tutum ölçeği ve motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu göre işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin coğrafya dersindeki “Türkiye’nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı” bölümündeki akademik başarılarını arttırdığını saptamıştır.

Teyfur (2009), ” 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi” başlıklı araştırmasında 9. sınıf coğrafya dersinde yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının, öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın modeli deneysel, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma modeldir. Araştırmanın deneysel aşamasına 30 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve bilgisayar destekli coğrafya öğretimine yönelik tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin coğrafya dersindeki başarılarını artırdığı ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur.

Yeung (2010), tarafından yapılan araştırmada probleme dayalı öğretimin coğrafya öğretimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Öğrenme ortamında sorun analizi, bilgi toplama, sözlü sunum ve grup çalışmalarını yapılmıştır. Araştırmanın değerlendirmesi öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözen bireyler olması için öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirici bir rol üstlenmeleri gerektiği ve öğretmenlerin daha aktif bir şekilde rol alıp öğrencilere rehberlik yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2010), “Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Siyasi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmasında buluş yoluyla öğretim yaklaşımının siyasi coğrafya konularının öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 12. Sınıfa devam etmekte olan 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu bir deneysel desenin kullanıldığı araştırmada “ Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı ” ile hazırlanan programla öğrenim gören deney grubu ile bu tür bir öğretim almayan kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmıştır. Araştırmanın verilerini başarı testi aracılığı ile elde etmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda coğrafya konularının öğretiminde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrencilerde başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, uygulama basamakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinin kullanıldığı araştırmada, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu arasında başarı, tutum ve kalıcılık arasında farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda, bağımsız değişken olan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin; bağımlı değişken olan öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak cinsiyetin de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra deney ve kontrol grupları yansız atama (random) yöntemiyle belirlenmiştir. Her iki gruba da deneysel işlemde önce ön testler uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler programda önerilen öğretim yöntemleriyle sürdürülmüş, deney grubunda ise yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda her iki gruba son testler uygulanarak deney ve kontrol grupları arasında coğrafya dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenmenin kalıcılığını belirlemek için kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı gruplardaki tüm dersler, ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilirken, deney grubuna uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı gözlem yapmak amacıyla derslerde bulunmuştur.

Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan iki faktörlü karışık desen ya da split-plot faktörel desen olarak da isimlendirilen ön test - son test kontrol gruplu deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 4. Ön test - Son test Kontrol Gruplu Desen

		Ön test		Son test
DG	R	Ö1	X	Ö3
KG	R	Ö2		Ö4

Tablo 4’ de verilen sembollerin anlamları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

DG: Deney grubu.

KG: Kontrol grubu.

R: Deneklerin gruplara yansız (Random) atanması.

Ö1 - Ö3: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri.

Ö2 - Ö4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri.

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken.

Bu deseninin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları belirler.

Ö1 - Ö3, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.

Ö2 - Ö4, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.

(Ö1 - Ö3) – (Ö2 - Ö4), deney değişkeninin etkisini gösterir.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

GRUP	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler	Kalıcılık Testi
Deney	Başarı Testi	Yansıtıcı Düşünmeye	Başarı Testi	Başarı Testi
	Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Dayalı Öğretim	Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	
Kontrol	Başarı Testi	Programda Önerilen	Başarı Testi	Başarı Testi
	Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Öğretim Yöntemleri	Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	

Araştırmada kullanılan deneysel desende de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri sadece deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise programda önerilen öğretim yöntemlerine göre ders işlenmiş ve deney grubuna uygulanan etkinliklerden etkilenmemelerine özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubuna deneysel işlemden önce “Başarı Testi ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları deneysel işlem sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda “Başarı Testi” deney ve kontrol grubuna deneysel işlemin tamamlanmasından 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılının, II. yarıyılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Aksaray Hazım Kulak Anadolu Lisesinde 9. sınıfa devam etmekte olan 60 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 9. sınıflar arasından yansız atama (random) yöntemiyle, 9/D sınıfı deney, 9/E sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Her iki grupta öğrenci sayısı 30 dur. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

GRUP	Kız	Erkek	Toplam
Deney	19	11	30
Kontrol	18	12	30
Toplam	37	23	60

3. 3. Deneysel İşlem Basamakları

1. Deneysel işlemin yapılabilmesi için ilgili makamlardan izin alınmıştır.
2. Deneysel çalışmanın verilerini toplamak için başarı testi ve tutum ölçeği hazırlanmıştır.
3. Deneysel işlem süresince uygulanacak olan etkinlikler, derste kullanılacak materyaller ve ders planları hazırlanmıştır.
4. Deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
5. Başarı testi ve tutum ölçeği gruplara ön test olarak uygulanmıştır.
6. Deney ve kontrol grubunda eş zamanlı olarak deneysel işlemlere başlanmıştır.
7. Araştırma Aksaray ili merkez Hazım Kulak Anadolu Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir.
8. Araştırmada dersler araştırmacı kontrolünde dersin öğretmeni tarafından işlenmiştir. Derslerin planlanması ve işlenişi sürecinde ders öğretmeni ile işbirliği halinde çalışılmıştır.

9. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında 9. sınıf coğrafya dersi “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “Yerin Şekillenmesi” bölümünde yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin dersleri yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerinin dersleri, programda önerilen öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir.

10. Deneysel işlem sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna eş zamanlı olarak “Yerin Şekillenmesi” bölümü ile ilgili akademik başarı testi ve coğrafya dersi tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek gerekli istatistikî teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda deneysel işlem tamamlanıp son testler uygulandıktan 5 hafta sonra başarı testi kalıcılık uygulaması yapılmış, elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek analiz edilmiştir.

3. 3. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması

Deneysel çalışmalarda deneklerin seçimi önemlidir. Bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle iki gruptaki deneklerin deneysel çalışma başlangıcındaki farklılıklarını en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasıdır. Deneklerin iki gruba ayrılmasında izlenen yöntemlerden biri eşleştirme, diğeri yansız atamadır. Belirlenen gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olduğu da yansız atama ile saptanır (Karasar, 2009).

Deney ve kontrol grupları aşağıdaki aşamalar izlenerek oluşturulmuştur.

1. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin belirlenmesi ve uygulamanın yapılması için okul idarecileri ve öğretmenlere uygulanacak olan yöntemler ve aşamaları tanıtılmış, amaçlarımız hakkında bilgi verilmiş ve gerekli olan izinler alınmıştır.

2. Araştırmanın deney ve kontrol grubu, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan başarı testi ve araştırmada kullanılan tutum ölçeği uygulanarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deneklerine “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “Yerin Şekillenmesi” bölümü kapsamında hazırlanan akademik başarı testi ve coğrafya dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra akademik başarı puanları ve coğrafya dersi tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmayan iki grup araştırmanın uygulaması için belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu için 2 sınıf belirlendikten sonra, bu sınıflardan biri yansız atama yöntemi ile deney grubu olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin ön uygulamalarına göre araştırmanın başında anlamlı farklılığın bulunmadığı grupların araştırma için seçilmesi; grupların yansız belirlenmesinin dış geçerliği etkileyen yanlı seçimi ortadan kaldırdığı varsayılmıştır.

3. 3. 2. Deneysel Uygulama Süreci

Deneysel işlemler haftada iki ders saati olarak 8 hafta süreyle devam etmiştir. Deney grubunda ders araştırmacı tarafından öğretmen görüşü de alınarak hazırlanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda ders araştırmacının müdahalesi olmadan programda önerilen öğretim etkinlikleri ve yöntemleriyle işlenmiştir.

Deneysel çalışmalara başlamadan önce ders öğretmeni ve öğrencilerle ön hazırlık çalışmaları ve deneysel işlem süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ders öğretmeniyle deneysel işlemler süresince deney grubu öğrencilerine dersi nasıl işleme gerektiği, derste hangi materyalleri kullanacağı ve bu materyallerin önceden temini noktasında bilgi alışverişi yapılmıştır. Öğretmene deneysel süreç içerisinde uygulanacak olan yansıtıcı düşünme döngüsü hakkında da bilgi verilerek süreç içerisinde birlikte hareket edileceği belirtilmiştir. Öğrencilere yansıtıcı düşünme döngüsü açıklanmış ve bu süreçte öğrencilerden beklenenler anlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine işbirlikli çalışma, yansıtıcı tartışmalar, grup çalışmaları, çalışma yaprakları ve yansıtıcı günlükler hakkında bilgi verilerek deneysel süreç başlamadan önce öğrencilerin rahatlama ve deneysel süreç hakkında bilgilendirmeleri sağlanmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra

öğrencilerin deneysel uygulama sürecine hazırlanmaları için yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen ön uygulama dersi işlenmiştir. Gerçekleştirilen ön uygulama dersi ile öğrencilerin deneysel uygulama sürecine hazırlanmalarına katkı sağlanmıştır.

Deney grubunda, çalışmanın amacına yönelik olarak hazırlanan ders planlarına bağlı kalınarak ders işlenmiştir. Örnek ders planları ekler kısmında verilmiştir. Ders planları Giriş Etkinlikleri, Anlaşmalı Öğrenme, Hazırlık Aşaması, Süreç, Dönüt-Düzeltilme, Yansıtıcı Günlük Tutma, Değerlendirme aşamalarına göre hazırlanmıştır. Öğretmen derse; ders içerisinde yapacağı anlatımı ve uygulayacak olduğu etkinlikleri açıklayarak giriş yapmıştır. Bu şekilde derse hazırlanan öğrenciler deneysel süreç başlamadan önce yapılan açıklamalar ve bilgilendirmeler doğrultusunda ders öğretmenin de katkılarıyla, ders içerisinde yansıtıcı tartışmalar yapmıştır. Neden, Niçin, Nasıl gibi sorularla öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini sorgulamaları amacıyla her dersin sonunda öğrencilere yansıtıcı düşünmeye dayalı sorularla hazırlanmış çalışma yaprakları verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden her ders sonunda günlük yazmaları istenmiş, günlükler ve çalışma yaprakları daha sonra toplanarak incelenmiştir. Bu sayede ders öğretmeni öğrencilerin o günkü dersi hangi oranda öğrendiklerini ve öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini öğrenmiştir. Her konu sonunda öğrencilere grup çalışması yaptırılarak grup dayanışması ve grup içi çalışmanın önemi vurgulanmıştır. Grupların birbirlerini eleştirel biçimde izlemeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik ve uygulamalar her ders için tekrarlanmıştır. Uygulama sürecinin ilk dersi örnek olarak aşağıda özetlenmiştir.

Deneysel uygulamanın yapılacağı bölümün ilk konusu olan “Yerin Yapısı ve Oluşum Süreci” ile ilgili hazırlanan ders planı çerçevesinde uygulamanın ilk dersinde araştırmacı ders öğretmeniyle birlikte sınıfa girmiş ve öğrencilere daha önceden verilen bilgilendirme dersinden hatırlatmalar yaparak uygulama süreciyle ilgili soruları cevaplandırmıştır. Daha sonra ders öğretmeni ders planına uygun olarak dersini işlemeye başlamıştır. Öğretmen ilk önce geçmiş derste işlediği konulardan kısa bir hatırlatma yaparak derse giriş yapmıştır. Ardından öğrencilere o günkü derste

ne öğreneceklerini anlatmış ve öğrencilerden öğrenecekleri konular hakkında neler bildiklerini “Bu dersimizde ne öğrenmeye çalışacağız?” “Sen bu konuda neler biliyorsun?” “Yeni bilgileri nasıl öğrenebilirsin?” sorularını kendilerine sorarak düşünmelerini istemiştir. Öğretmen konu içerisinde geçen alt başlıkları tahtaya yazarak öğrencilerden sorduğu sorulara cevaplar istemiş bu sayede öğrencilerin performans düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmuştur. Öğrencilerin Yer kabuğu, Manto, İç çekirdek kavramları hakkında daha önceki bilgilerini hatırlamaları istenmiştir. Öğretmen daha önceden hazırladığı ders sunumuyla dersini işlerken dünya üzerindeki büyük levhalar ve hareket yönlerini gösteren bir haritayı öğrencilerle birlikte incelemiş soru-cevap şeklinde önemli olan noktalara vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerden bu konu üzerine gelecekle ilgili zihin haritaları oluşturmalarını istemiştir. Ders içerisinde öğretmen öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici sorulara “Eğer kıtalar birbirinden ayrılmasaydı neler olurdu?” “Yerin katmanlara ayrılmış olduğunu bilmemizin faydası nedir?” uygun cevaplar aramış sonrasında uygun dönütler vererek öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmalarını sağlamıştır.

Dersin sonunda önceden hazırlanan çalışma yaprakları ve günlükler öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden uygulama başlamadan önce verilen bilgiler doğrultusunda çalışma yapraklarını doldurup günlüklerini yazmaları istenmiştir. Ders sonunda araştırmacı öğretmenle fikir alışverişi yaparak bir sonraki ders için yapacaklarını planlamış ve uygulama sürecini değerlendirmiştir. Öğrencilerin çalışma yaprakları ve günlükleri araştırmacı ve öğretmen tarafından incelenmiştir. Gerekli yerlerde öğrencilere geri dönütler yapılarak hataların tekrarlanması önlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve eksik olan yönleri belirlenerek diğer derslerde bunlara ilişkin tedbirler alınmıştır. Daha sonraki derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, soru sorma ve tartışmalara katılmada da artışın söz konusu olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Deneysel uygulama sürecinde grup çalışmaları, ders içi yansıtıcı tartışmalar, çalışma yaprakları, günlükler ve zihin haritaları tüm derslerde uygulanmıştır.

3. 4. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla;

a) 9. sınıf coğrafya dersi “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “Yerin Şekillenmesi” bölümünde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yerin Şekillenmesi Bölümü Başarı Testi”

b) Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

3. 4. 1. Başarı Testi

Araştırmada “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “Yerin Şekillenmesi” bölümünde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yerin Şekillenmesi Bölümü Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde ders kitapları, geçmiş yıllarda üniversite giriş sınavlarında sorulan sorular ve üniversiteye hazırlık kaynaklarından yararlanılmıştır. Test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programındaki “Doğal Sistemler” öğrenme alanı A.9.12.- A.9.13.- A.9.14.- A.9.15. kazanımlarına ve “Yerin Şekillenmesi” bölümündeki tüm konuları kapsayan sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Oluşturulan madde havuzuna yönelik, uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınması aşamasında soruların 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programındaki kazanımlara uygunluğu, soruların ölçme düzeyleri ve anlaşılır bir dile sahip olup olmadığı alan uzmanları tarafından uzman görüşü değerlendirme formu aracılığı ile değerlendirilmiştir. Uzman görüşü için, çeşitli üniversitelerde coğrafya eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesi, eğitim bilimleri alanında görev yapan bir öğretim üyesi, liselerde ve özel dersanelerde görev yapan dört coğrafya öğretmeni ve bir türk dili ve edebiyatı öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman

görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra oluşturulan madde havuzunda kalan 40 soru ile ön uygulama testi hazır hale getirilmiştir.

Tablo 7. Yerin Şekillenmesi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testinde Yer Alan Soruların Konulara Göre Dağılımı

Sıra	Konu Adı	Soru Adedi
1	Yerin Yapısı ve Oluşum Süreci	2
2	Jeolojik Zamanlar	2
3	İç Kuvvetler (Orojenez-Epirojenez)	7
4	İç Kuvvetler (Volkanizma-Depremler)	6
5	Dış Kuvvetler (Rüzgarların Oluşturduğu Şekiller)	5
6	Dış Kuvvetler (Akarsuların Oluşturduğu Şekiller)	6
7	Dış Kuvvetler (Çözünebilen Kayaçların Oluşturduğu Şekiller)	4
8	Dış Kuvvetler (Buzulların Oluşturduğu Şekiller)	2
9	Dış Kuvvetler (Dalga ve Akıntıların Oluşturduğu Şekiller)	4
10	Dış Kuvvetler (Kıyı Tipleri ve Oluşum Süreçleri)	2
Toplam		40

Hazırlanan testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için test örneklem grubuna benzer gruplara (149 öğrenci) uygulanarak elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Madde analizi yapılırken her sorunun doğru cevabı için “1” puan yanlış cevaplar için “0” verilerek puanlandırılmıştır. Analiz sonucunda başarı testinde yer alan 40 maddenin güçlük derecesi ve ayırt edicilik indeksi (p ve d değerleri) hesaplanmıştır.

Madde güçlük değerleri 0.00 ile 1.00 arasında değişen yüzde değeridir. Bu değer 1.00 değerine yaklaşması sorunun kolay bir soru olduğunu göstermektedir. Bu değer 0.00 değerine yaklaşması ise sorunun zor bir soru olduğunu gösterir. Madde güçlük değerinin 0.50 olması sorunun orta güçlükte bir soru olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle madde güçlük değeri 0.50 civarında olan maddeler testin güvenilirliğinin yüksek olmasında önemli bir rol oynar (Demirel, 2009).

Madde ayırtıcılık gücü madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırıp ayırmadığının bir ölçüsüdür. Madde ayırtıcılık gücü -1 ile +1

arasında değerler alır. Maddeler +1'e yakınlaştığı oranda ayırıcılık özelliğine sahiptir denir. Maddenin ayırıcılık gücü 0.20'den küçük olan maddeler nihai testte kullanılamaz. 0.20 ile 0.29 arasında ayırıcılık gücü olan maddeler düzeltilmek suretiyle 0.30'un üzerinde ayırıcılık gücüne sahip olan maddeler doğrudan nihai testte kullanılabilir. Madde ayırıcılık gücü yüksek olan maddelerden oluşan bir testin güvenilirliği de yüksek olur (Demirel, 2009).

Maddelerin güçlük derecesi ve ayırt edicilik indeksleri dikkate alınarak 15 madde testten çıkarılmış ve 25 maddelik nihai başarı testi hazır hale getirilmiştir. Elde edilen Başarı Testinin KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR20 güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Yerin Şekillenmesi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testi Madde Analiz Tablosu

Madde No	P	D	Madde No	P	D
1	0,66	0,28	21	0,41	0,33
2	0,55	0,50	22	0,51	0,58
3	0,53	0,55	23	0,73	0,40
4	0,74	0,33	24	0,59	0,58
5	0,64	0,63	25	0,79	0,28
6	0,43	0,60	26	0,35	0,35
7	0,48	0,55	27	0,48	0,35
8	0,76	0,23	28	0,55	0,20
9	0,60	0,70	29	0,24	0,23
10	0,26	0,28	30	0,45	0,60
11	0,45	0,45	31	0,63	0,50
12	0,61	0,68	32	0,30	0,25
13	0,33	0,60	33	0,43	0,55
14	0,33	0,35	34	0,45	0,45
15	0,58	0,35	35	0,72	0,43
16	0,68	0,55	36	0,66	0,48
17	0,64	0,38	37	0,40	0,35
18	0,09	0,03	38	0,74	0,48
19	0,69	0,58	39	0,51	0,73
20	0,49	0,58	40	0,40	0,30

3. 4. 2. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Demirkaya (2003), tarafından geliştirilen, güvenirlik çalışması yapılan likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçeği Cronbach Alpha değeri .931 olan beşli likert tipi 10 olumlu 10 olumsuz toplam 20 ifadeden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu ifadelerle katılma düzeyi “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum” , “Kararsızım” , “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte olumlu maddeler için 5,4,3,2,1. olumsuz maddeler için 1,2,3,4,5. şeklinde puanlama kullanılmıştır. Araştırma için ölçeğin güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş Cronbach Alpha Güvenirlik Değeri .94 olarak bulunmuştur.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, kullanılan ölçme araçları ile toplandıktan sonra elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Science) programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak İlişkisiz Örneklem t-testi ve İlişkili Örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, gruplar arası karşılaştırmalarda İlişkisiz Örneklem t-testinden (Independent Samples t-test) yararlanılmıştır.

İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006). İlişkili örneklem için t-test, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test-son test fark puanları, son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilere ve bunların araştırmanın alt problemlerine uygun analiz ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan akademik başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler, araştırmada kullanılan deneysel desene uygun olarak deney ve kontrol grubu arasında ve grup içi şeklinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, araştırma başlangıcında denkliğini ortaya koymak için öğrencilerin başarı testi ön test puanları ve tutum ön test puanlarının karşılaştırılmaları yapılmıştır. Gruplarının denkliği yapılan analizlerle ortaya konmuştur.

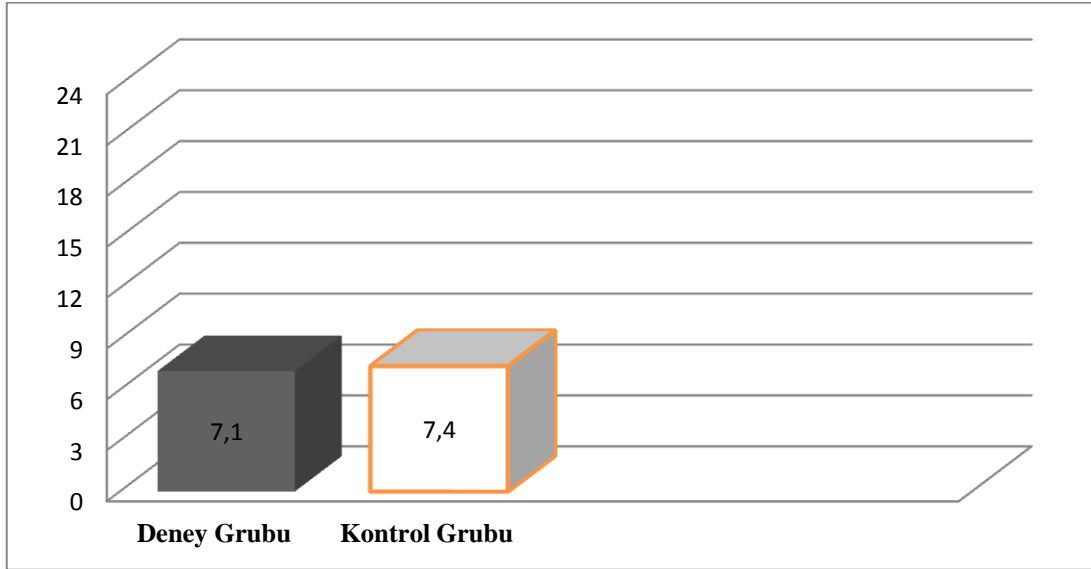
Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	30	7.1	1.88	.549	.58
Kontrol	30	7.4	2.32		

Tablo 9’da deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının araştırmada ön test olarak uygulanan başarı testinden elde ettikleri sonuçlar görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$t = .549$, $p > .05$]. Bu durum araştırmaya başlandığında grupların akademik başarı düzeylerinde farklılığın olmadığını göstermektedir. Deneysel işlemler öncesi farklılığın olmaması, araştırma gruplarının denkliği açısından deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin aynı olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın sonunda, akademik başarılarındaki farklılıklarının uygulanacak olan deneysel işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Grafik 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön Test Puan Ortalamaları



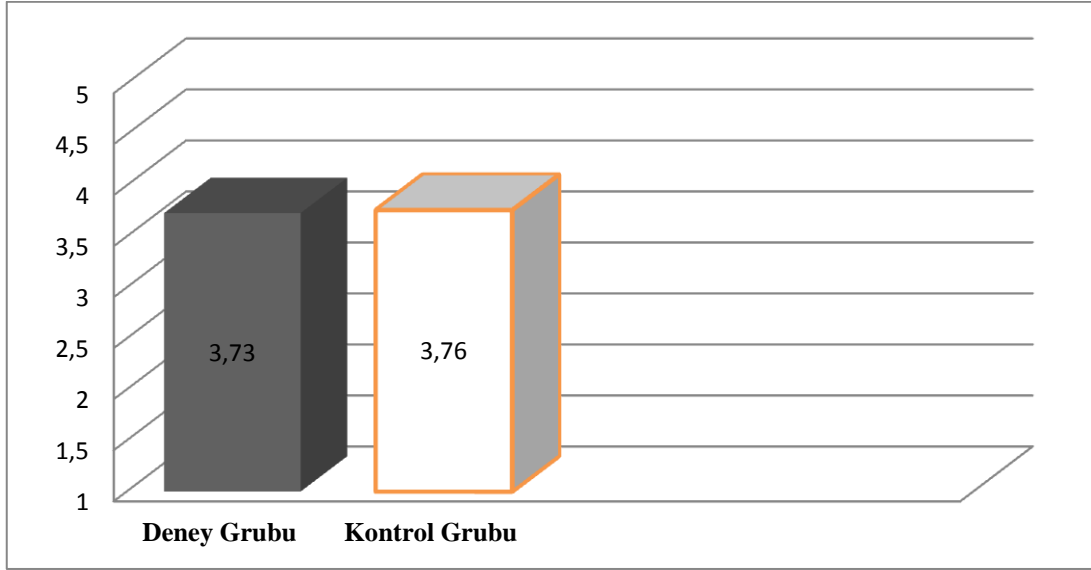
Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	30	3.73	.68	.193	.84
Kontrol	30	3.76	.64		

Tablo 10’da deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına araştırmada ön test olarak uygulanan coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sonuçların analizi görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun tutum puan ortalaması 3,73 kontrol grubunun tutum puan ortalaması 3,76 dır. İki grubun coğrafya dersine yönelik tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t= .193, p>.05$]. Bu durum araştırmaya başlandığında grupların denklığı açısından deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya

dersine yönelik tutumlarının aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, çalışmanın sonunda coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki farklılığın uygulanacak olan deneysel işlemlere bağlanabileceği de söylenebilir.

Grafik 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön Test Puan Ortalamaları



Deneysel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ve coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı, akademik başarılarının ve coğrafya dersine yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

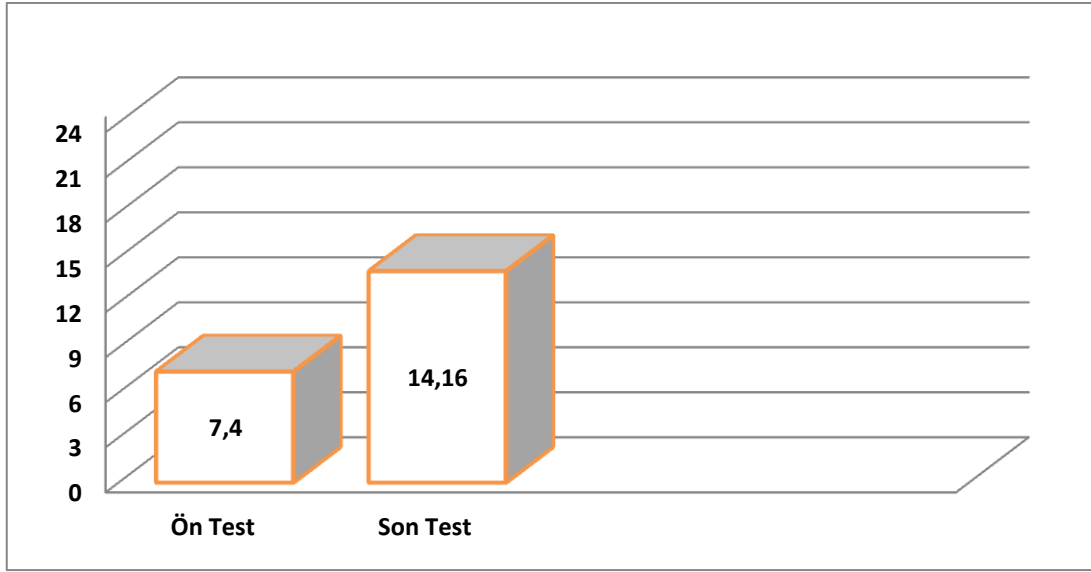
Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle işlenen coğrafya dersinin deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine ilişkin akademik başarılarını deney öncesinden sonrasına nasıl etkilediği, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişim ve gruplar arası akademik başarı farklılıkları tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	30	7.4	2.32		
				8.741	.00
Son Test	30	14.16	3.40		

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test - son test puanlarının karşılaştırıldığı tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 7.1 son test başarı puan ortalaması 14.16'dır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [**t=8.741, p<.01**]. Bu anlamlılık coğrafya öğretim programında önerilen etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin “Yerin Şekillenmesi” bölümüne ilişkin akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları

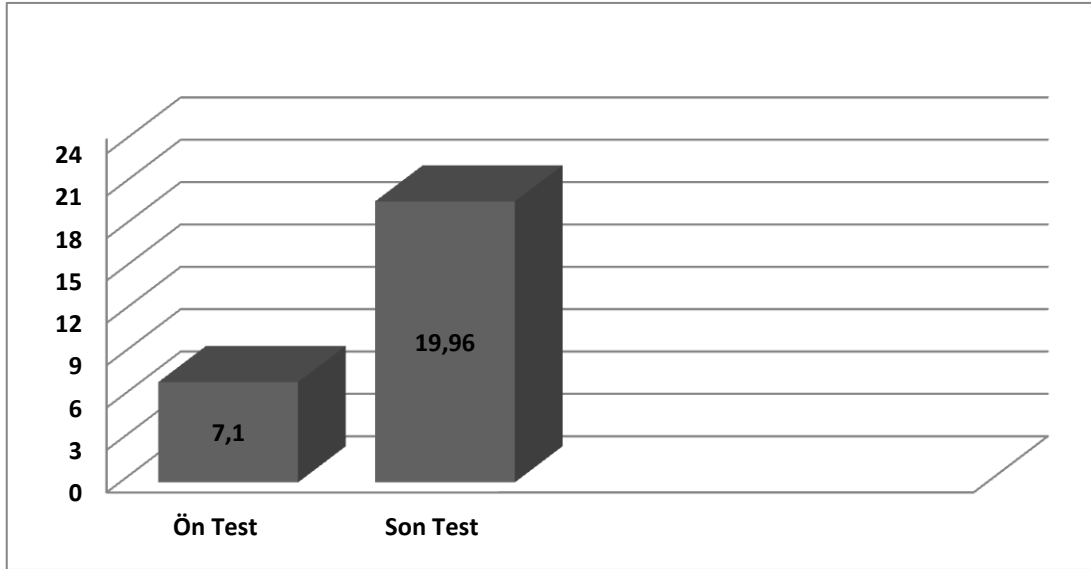


Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	30	7.1	1.88		
Son Test	30	19.96	2.45	25.275	.00

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test - son test puanlarının karşılaştırıldığı tabloya göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 7.1, son test başarı puan ortalaması 19.96'dır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t=25.275$, $p<.01$]. Bu anlamlılık yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersi "Yerin Şekillenmesi" bölümüne ilişkin akademik başarı düzeylerini uygulama sonunda önemli oranda artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları

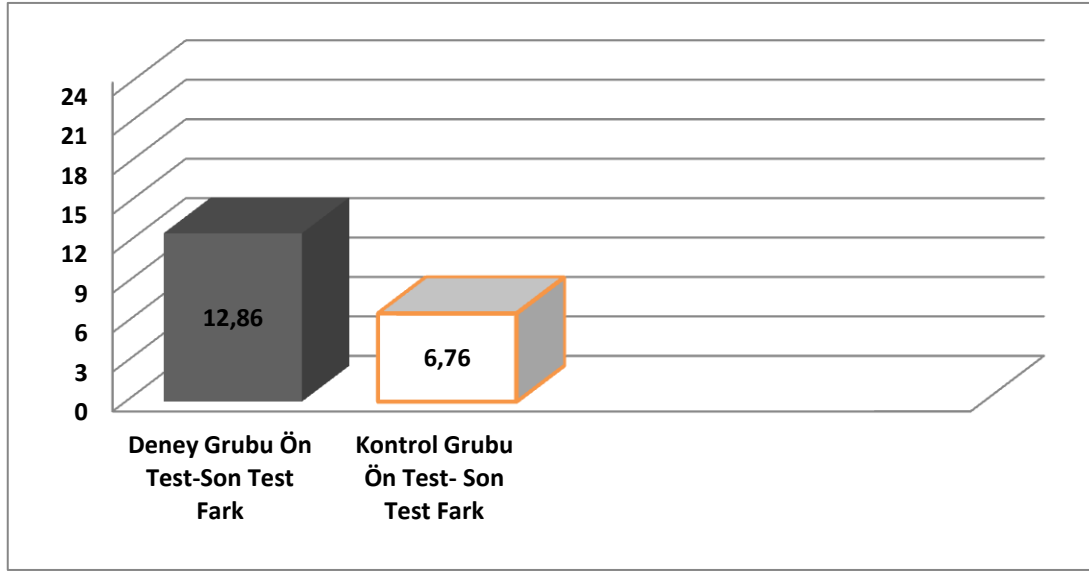


Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	$\bar{X}_{\text{ön}} - \bar{X}_{\text{son}}$
Deney	30	7.1	19.96	12.86
Kontrol	30	7.4	14.16	6.76

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersindeki akademik başarılarında uygulama öncesinde ve sonrasında meydana gelen değişim Tablo 13’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlemler öncesinden sonrasına coğrafya dersindeki akademik başarı puan ortalamalarındaki değişim 6.76 iken, deney grubu öğrencilerindeki değişim 12.86’dır. Bu sonuç deneysel işlemler sonucunda hem kontrol grubu öğrencilerinin hem de deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu göstermektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, uygulanan deneysel işlemlerin etkili bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim

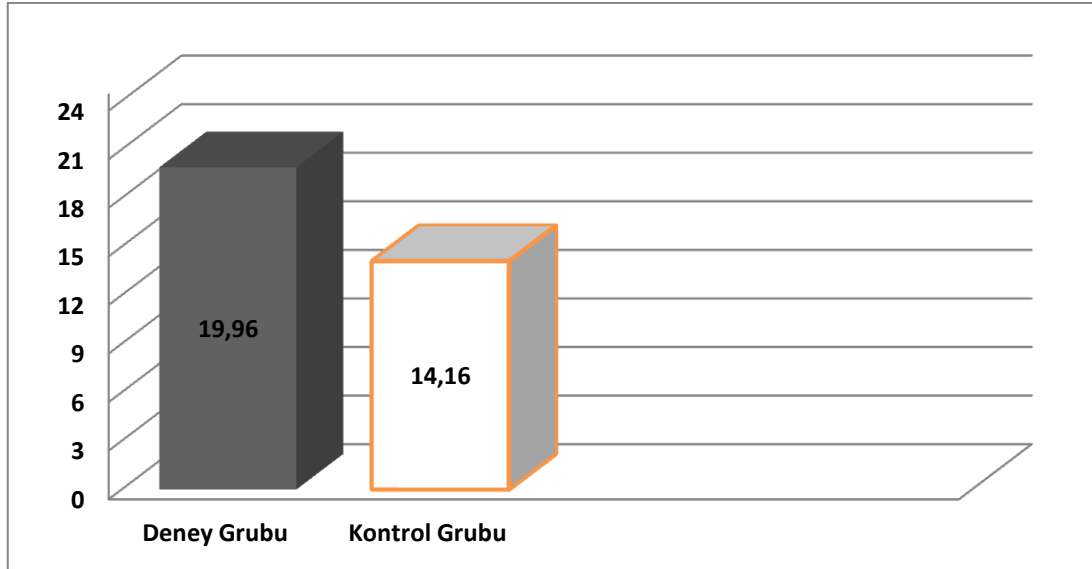


Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	30	19.96	2.45		
				7.567	.00
Kontrol	30	14.16	3.40		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının karşılaştırıldığı tabloya göre; deneysel çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 19.96, kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalaması 14.16 olarak hesaplanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark anlamlıdır [$t=7.567$, $p<.01$]. Bu durum yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını, programda önerilen öğretim etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı olarak artırdığını göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersi “Yerin Şekillenmesi” bölümüne ait akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamaları

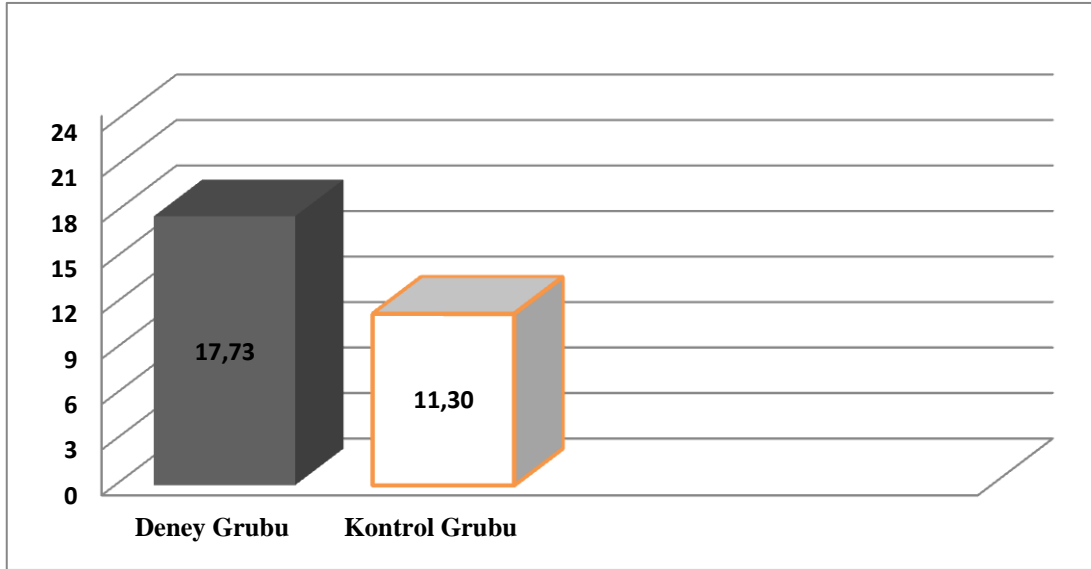


Tablo 15. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	30	17.73	2.92		
				7.547	.00
Kontrol	30	11.30	3.64		

Deneyel çalışma sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları 17.73, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları 11.30'dur. Tablo 15 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t=7.547$, $p<.01$]. Deneyel işlem sonrasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle ders işlenen deney grubu öğrencilerinde öğrenmenin daha kalıcı olduğu söylenebilir. Bu da yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan coğrafya öğretimine göre öğrenmede kalıcılığı artırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları



4.3. Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel çalışma sürecinde coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki değişim, elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

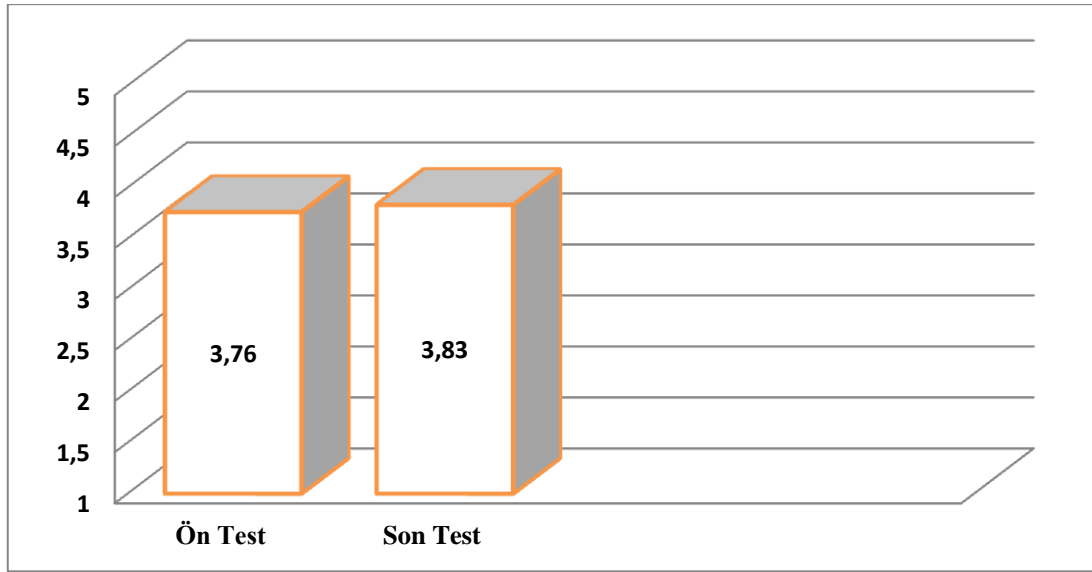
Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	30	3.76	.64		
				.414	.68
Son Test	30	3.83	.65		

Uygulama öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları 3.76 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği aynı gruba son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin tutum son test puan ortalamaları 3.81 olarak hesaplanmıştır. Tablo 16

incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t=0.414$, $p>.05$]. Bu sonuç programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yürütülen coğrafya öğretiminin, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını artırdığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Grafik 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Tutum Puan Ortalamaları



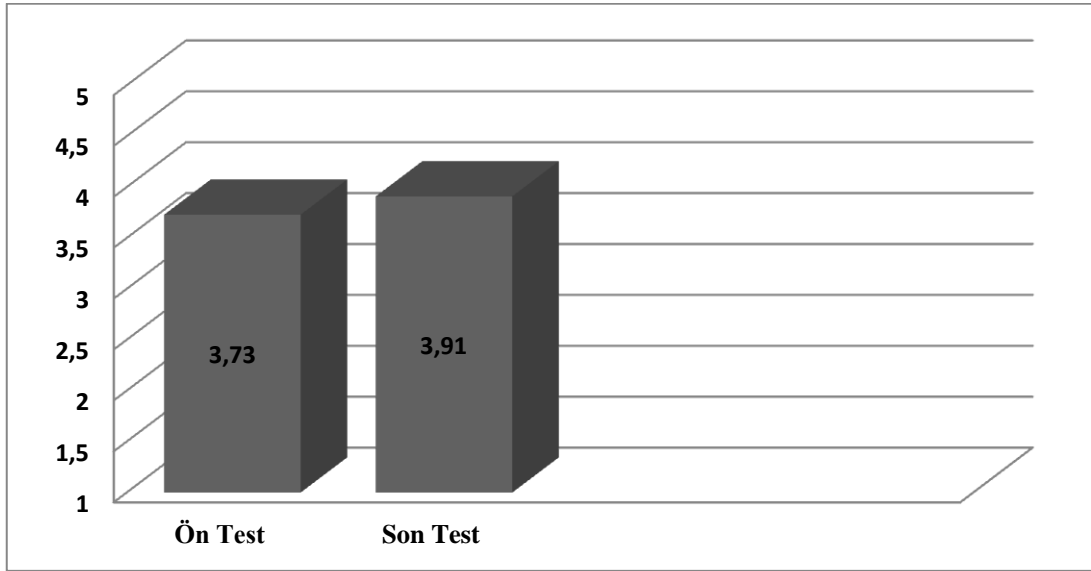
Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	30	3.73	.68		
				1.453	.15
Son Test	30	3.91	.36		

Deneyel çalışma öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları 3.73 iken, uygulama sonrasında öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları 3.91'e yükselmiştir. Tablo

17 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t=1.453$, $p>.05$]. Bu durum yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını artırdığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test- Son Test Tutum Puan Ortalamaları



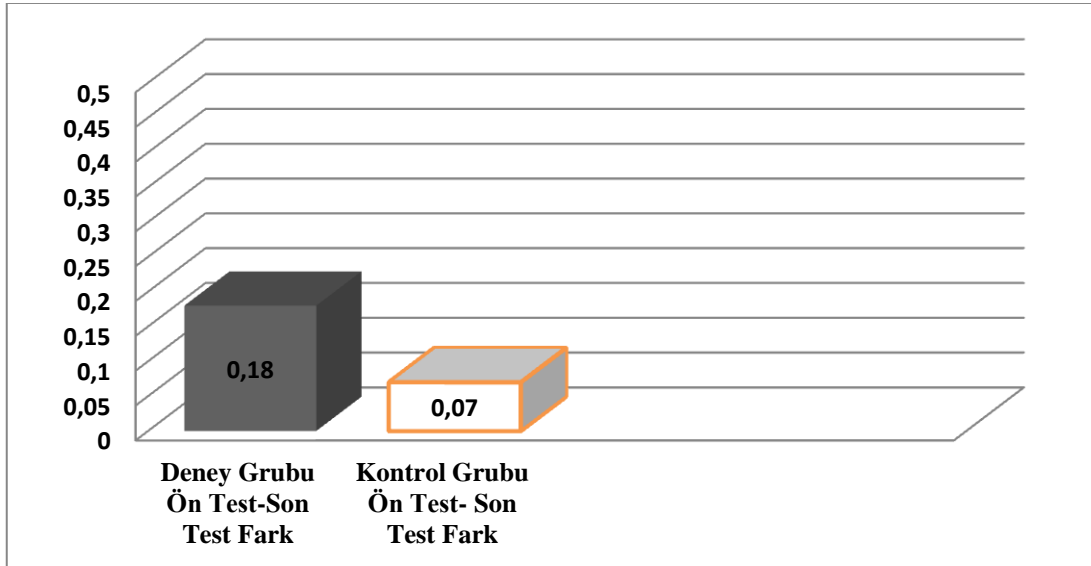
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimlerin Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	$\bar{X}_{\text{ön}} - \bar{X}_{\text{son}}$
Deney	30	3.73	3.91	0.18
Kontrol	30	3.76	3.83	0.07

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesinde ve sonrasında meydana gelen değişim Tablo 18'de

özetlenmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler öncesinden sonrasına coğrafya dersine yönelik tutum puan ortalamalarındaki değişim 0.18 iken, kontrol grubu öğrencilerindeki değişim 0.07'dir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler sonunda coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki değişim oranı daha yüksek çıkmıştır. Bu durum yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle işlenen coğrafya öğretimine göre daha fazla artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim

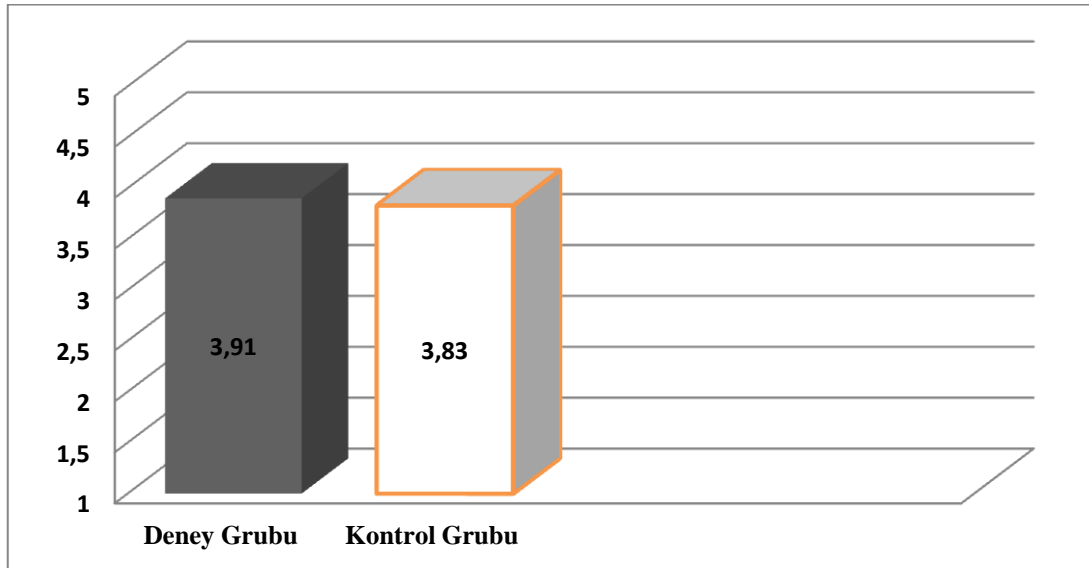


Tablo 19. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	30	3.91	.36		
				.548	.58
Kontrol	30	3.83	.65		

Uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarını gösteren Tablo 19 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin, coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t= 0.548, p>.05$].

Grafik 11. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puan Ortalamaları



4. 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre coğrafya dersine ilişkin akademik başarı ön test-son test ve kalıcılık testi puanları ile coğrafya dersine yönelik tutum puanlarından elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle işlenen coğrafya dersinin, deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarılarını deney öncesinden sonrasına nasıl etkilediği, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarılarındaki değişim tablolar şeklinde verilmiştir.

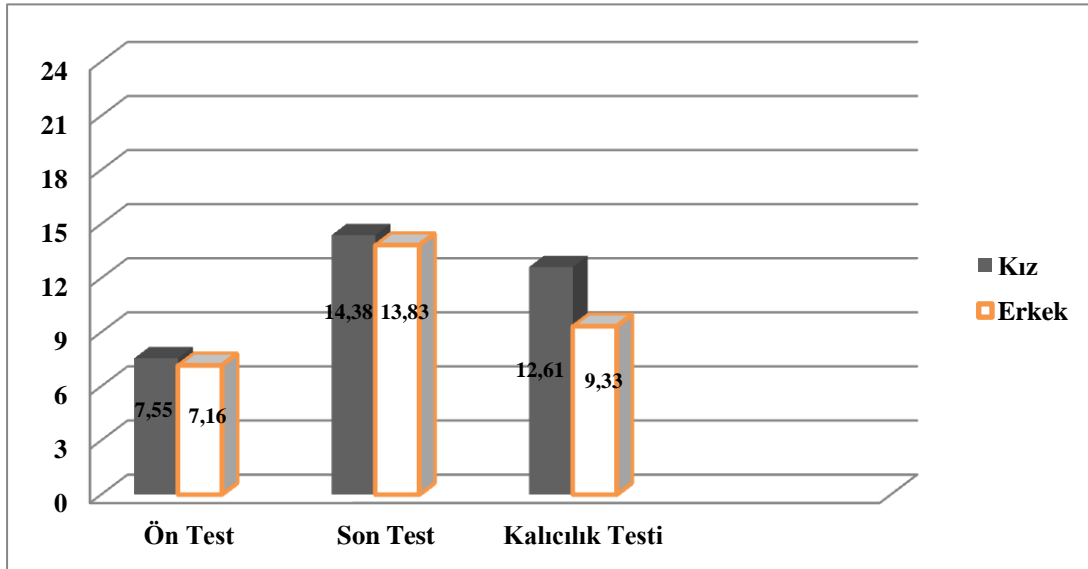
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	Kız	18	7.55	2.45	.442	.66
	Erkek	12	7.16	2.20		
Son Test	Kız	18	14.38	4.06	.432	.66
	Erkek	12	13.83	2.20		
Kalıcılık Testi	Kız	18	12.61	3.59	1.48	.15
	Erkek	12	10.75	2.98		

Tablo 20’ de kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık testi analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin akademik

başarı ön test puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t=.442$, $p>.05$]. Buna göre deneysel işlemler başlamadan önce kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular da kontrol grubu öğrencilerinin son test [$t=.432$, $p>.05$] ve kalıcılık testi [$t=1.48$, $p>.05$] başarı puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç programda önerilen öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen coğrafya öğretiminin öğrencilerinin akademik başarılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalar

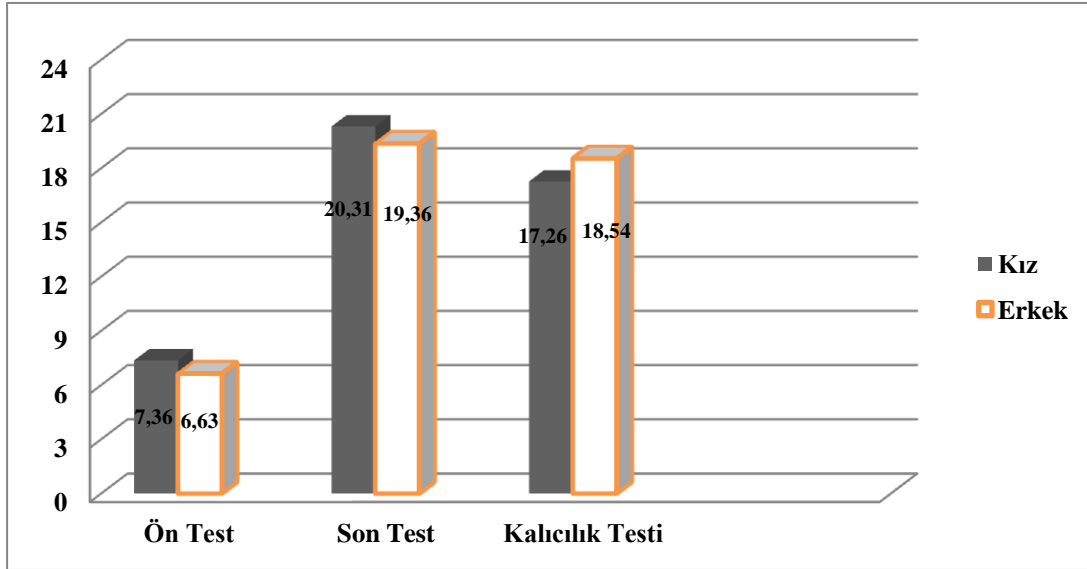


Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	Kız	19	7.36	1.92	1.02	.31
	Erkek	11	6.63	1.80		
Son Test	Kız	19	20.31	2.74	1.02	.31
	Erkek	11	19.36	1.80		
Kalıcılık Testi	Kız	19	17.26	3.07	1.16	.23
	Erkek	11	18.54	2.58		

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön test başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t=1.02$, $p>.05$]. Buna göre deneysel işlemler başlamadan önce deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Son test ve kalıcılık testi başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular da deney grubu öğrencilerinin son test [$t=1.02$, $p>.05$] ve kalıcılık testi [$t=1.16$, $p>.05$] başarı puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları



4.4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

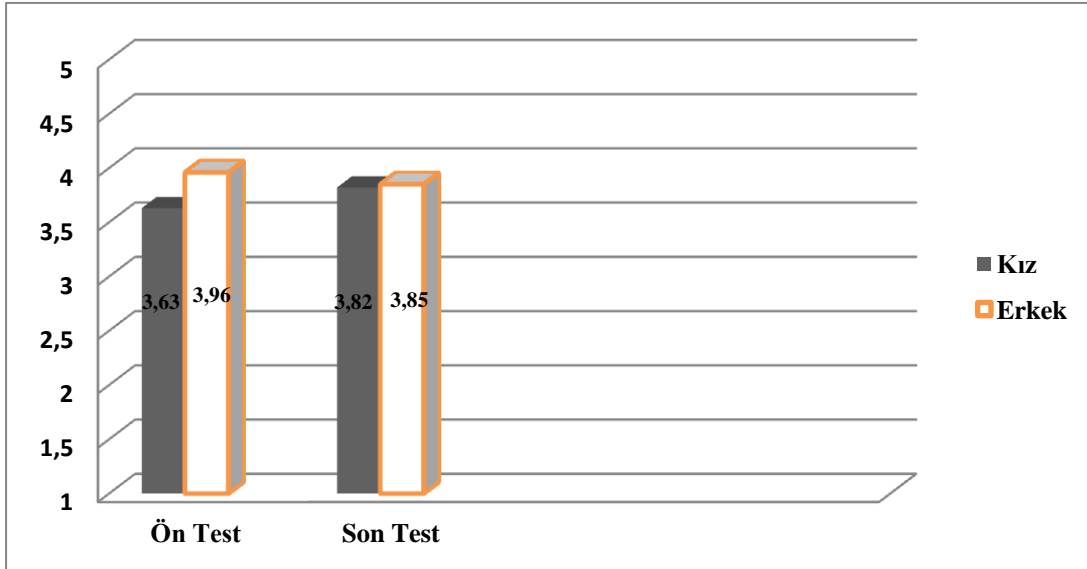
Yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle işlenen coğrafya dersinin; deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre coğrafya dersine yönelik tutumlarını, deney öncesinden sonrasına nasıl etkilediği, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki değişim tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	Kız	18	3.63	.67	1.40	.17
	Erkek	12	3.96	.57		
Son Test	Kız	18	3.82	.66	.106	.91
	Erkek	12	3.85	.66		

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [**t=1.40, p>.05**]. Kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum son test puanları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [**t=.106, p>.05**]. Bu bulgular programda önerilen öğretim etkinliklerinin kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

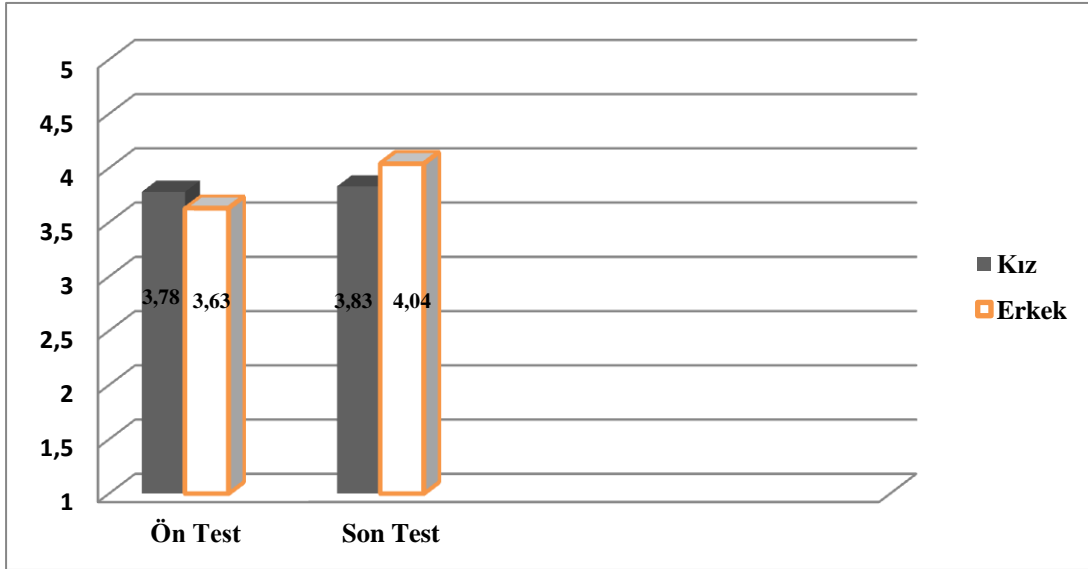


Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	Kız	19	3.78	.61	.560	.58
	Erkek	11	3.63	.82		
Son Test	Kız	19	3.83	.35	1.53	.13
	Erkek	11	4.04	.36		

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular ön test sonuçlarına göre [$t=.560$, $p>.05$] deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalara başlamadan önce coğrafya dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Son test sonuçları [$t=1.53$, $p>.05$] deneysel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Tutum Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada, yansıtıcı düşünmeye dayalı coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırma problemleri ve denencelere göre tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1.Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi ile İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma denencelerine uygun olarak deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki akademik başarılarını ortaya koymak için ön test uygulamaları yapılmıştır. Ön testlere ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 7.1, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının ise 7.4 olduğu görülmüştür. Ön testlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum uygulama öncesinde grupların denkliği ve deneysel işlemin güvenilirliği açısından önemlidir.

Deneysel işlemler sonucunda ön test olarak uygulanan akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen bulgular incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 19.96, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının ise 14.16 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların analizine göre deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu sonuç yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin ve programda önerilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik başarılarında deney öncesinden sonrasına meydana gelen değişimlerin karşılaştırılması neticesinde elde edilen bulgular; kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına coğrafya dersindeki akademik başarı puan ortalamalarındaki değişimin 6.76, deney grubu öğrencilerindeki değişimin ise 12.86 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel çalışmaların yeri büyüktür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi akademik başarı son test puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel analizlerde, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin programda önerilen öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmaması, akademik başarı son test puanlarında deney grubu lehine farklılığın çıkmış olması, deneysel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin farklı düzeylerde ve konu alanlarında öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bazı araştırmaların (Bölükbaş, 2004; Cisero, 2006; Dunlap, 2006; Ersözlü, 2008; Keskinılıç, 2010; Kırnık, 2010; Kızılkaya, 2009; Kim, 2005; Li, ve Lal, 2005; Okan, 2009; Phan, 2009; Schee vd., 2006; Thompson vd., 2005; Tok, 2008) bulguları, araştırmanın bu sonucunu destekler nitelik taşımaktadır.

Coğrafya dersi akademik başarı son test uygulamalarından beş hafta sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinde öğrenmenin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla akademik başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları 17.73, kontrol grubu öğrencilerinin ise aynı testten aldıkları puan ortalamaları ise 11.30 olarak belirlenmiştir. Sonuçlar üzerinde yapılan analizler neticesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrenmenin kalıcılığını artırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim bu bulguyu destekleyen Ersözlü (2008) tarafından yapılan çalışmada da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğrenmenin kalıcılığında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrenmenin kalıcılığını artırmada etkili olan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine benzer etkinliklerin kullanıldığı Öztürk (2008) tarafından yapılan çalışmada coğrafya öğretiminde 5E modelinin öğretmen merkezli geleneksel öğretim tekniklerine göre öğrenmenin kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre düşünme becerileri ve etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin öğrenmenin kalıcılığında programda önerilen öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

5.1.2.Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ile İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puan ortalamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum ön test puan ortalamasının 3.73, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test puan ortalamasının 3.76 olduğu görülmektedir. Ön testlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubu ve kontrol grubu tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel çalışmalar sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulamaları yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tutum son test puan ortalaması 3.91, kontrol grubu öğrencilerinin tutum son test puan ortalaması 3.83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar hem yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin hem de programda önerilen öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında deneysel işlemler sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında deney öncesinden sonrasına meydana gelen değişim incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanlarındaki değişimin 0.18, kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanlarındaki değişimin ise 0.07 olduğu görülmüştür. Bu sonuç yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmaya da programda önerilen öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artırdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretiminin farklı alanlarda uygulandığı çalışmalarla, Türkçe öğretiminde Bölükbaş (2004), Sosyal Bilgiler öğretiminde Ersözlü (2008), Fen Bilgisi öğretiminde Tok (2008), farklılık göstermektedir. Ancak coğrafya öğretiminde farklı öğretim stratejilerinin uygulandığı bazı çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmanın bu bulgusu ile paraleldir. Akşit (2007), tarafından coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yine Meydan'ın (2004), yapmış olduğu çalışmada öğrenmeyi öğretme stratejilerinin coğrafya öğretiminde deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik son test tutum puanlarında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması deneysel çalışmanın süresi ve tutumların değişime dirençli olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Akşit (2007), tarafından yapılan araştırmada öğrenci tutumlarının deneysel çalışma sonucunda farklılık göstermemesi deneysel çalışmanın süresi ve tutumların değişime dirençli olmasıyla açıklanmıştır.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, deneysel işlemler öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi akademik başarılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle yapılan coğrafya öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenmenin kalıcılığında cinsiyetlerine göre farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum deneysel işlemlerin genel anlamda ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilen coğrafya öğretiminin de öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenmenin kalıcılığında cinsiyete göre farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Nitekim Kırnık (2010), yaptığı çalışmanın sonucunda hem geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu hem de yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyetlerine

göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Kırnık' ın (2010), vurguladığı bu sonuç, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu bulgu deneysel işlemler öncesinde deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre coğrafya dersine yönelik tutum son test puanlarının incelenmesi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle, yapılan coğrafya öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin, coğrafya dersine yönelik tutum ön test puanlarının incelenmesi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu deneysel işlemler öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklı olmadığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre coğrafya dersi tutum son test puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan coğrafya öğretimi, kız ve erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmamıştır.

5. 2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulguların analizi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları programda önerilen etkinliklerle coğrafya öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır [$t=7.567$, $p<.01$]. Bu sonuca göre yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri; coğrafya öğretiminde öğrenci başarısını artırmada daha etkilidir. Ayrıca araştırma sonucunda akademik başarı kalıcılık testi puanları incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin öğrencilerde öğrenilen bilginin kalıcılığını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t= 7.547$, $p<.01$].

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında deneysel işlemler sonucunda istatistiksel olarak farklılığın olmadığı saptanmıştır [$t= 0.548$, $p>.05$]. Dolayısıyla yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarılarında, coğrafya dersine yönelik tutumlarında ve öğrenmenin kalıcılığında farklılık yoktur [Tablo 20, 21, 22, 23]. Bu durum hem yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin hem de programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilen coğrafya öğretiminin öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı, tutum ve kalıcılık puanlarında fark yaratmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretim programlarında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.
2. Coğrafya derslerinde öğrenciyi çok boyutlu düşünmeye sevk edecek ve öğrencinin sorgulayarak öğrenmesine ortam sağlayacak yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler kullanılmalıdır.
3. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim coğrafya dersinde yerin şekillenmesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda, programda önerilen öğretim yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin farklı ünite veya konularda uygulanması önerilmektedir.
4. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim coğrafya dersinde öğrenmenin kalıcılığı üzerinde programda önerilen öğretim yöntemine göre daha etkili bulunmuştur. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak için de yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin coğrafya dersinde kullanılması önerilmektedir.
5. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına olan etkilerini belirlemek amacıyla daha farklı gruplarda ve başka değişenlerle ilişkili araştırmalar yapılmalıdır.
6. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımı araştırmalarına ülkemizde coğrafya ve diğer sosyal bilimlerde az rastlanmaktadır. Dolayısıyla coğrafya öğretimi ve sosyal bilimlerin diğer alanlarında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim ile ilgili araştırmalara önem verilerek etkililiği incelenmelidir.
7. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin farklı derslerde etkisi ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yay.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünce. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 28(2), 215-223.
- Akkuş, A. (1998). *Genel Fiziki Coğrafya*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akşit, F. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı Ve Tutum Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılıarı*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Alp, S., Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. (178)
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8(2), 66-73.
- Altunay, U. (2003). Yansıtıcı Öğretim Nedir? *Çoluk Çocuk Dergisi*. 31 (6), 21-22.
- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, F. (2009). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma Ve Motivasyona Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bekmezci, B. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. 15-16 Nisan 2004. Ankara.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler: Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cisero, C.A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance. *College Teaching*, Spring. 54 (2), 231-236

Coşkun, M. (2010). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Değerlendirilmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 5/2.

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

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö., Şahinel, S. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya Öğretiminde 4mat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı Ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Deniz, T. (2010). *Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Siyasi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: M.A, D.C.

Doğanay, A. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Editör: C. Öztürk ve D. Dilek). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları*. Erzurum: Aktif Yayınevi.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafya da Metodoloji*. İstanbul: MEB Yayınları.

Dolapçioğlu, D, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Duman, B.(2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dummer, T., Cook, I., Parker, S., Barrett, G., Hull, A. (2008). Promoting And Assessing 'Deep Learning' In Geography Fieldwork: An Evaluation Of Reflective Field Diaries. *Journal Of Geography In Higher Education*, 32(3), 459–479

Dunlap, J. C. (2006). Using Guided Reflective Journaling Activities To Capture Students' Changing Perceptions. *TechTrends*, 50(6), 20-26.

Ellen, L. K. (1996). *Reflective Teaching Practises*.

Ersözlu, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Ertmer, P., Newby, T. (1996). The Expert Learner: Strategic, Self Regulated and Reflective. *Instructional Science* 24. 1-24

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Genç, B. (2004). The Nature of Reflective Thinking and Its Implications For In-Service Teacher Education. *Çukurova Üniversitesi Sos. Bilimler Dergisi*. 13(1). 235–243.

Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Harrison, M., Short, C., Roberts C. (2003) . Reflecting On Reflective Learning: The Case Of Geography, Earth And Environmental Sciences. *Journal of Geography in Higher Education*. 27(2), 133–152

Henderson, G. J. (1996). *Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices*. New York: Cornell University Press.

İnönü, Y. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.

Karakuş, U. (2006). *Coğrafya 'da İklim Konularının Öğretiminde Deney Yönteminin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karakoç, İ., Sezer, A. (2007). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2), 10-20

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Tic.

Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

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

Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kim, K., Grabowski, B. L., Sharma, P. (2004). Designing A Classroom As A Learner-Centered Learning Environment Prompting Students' Reflective Thinking In K-12. *Presented At Association For Educational Communications And Technology, Chicago*.

Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects Of A Reflective Thinking Tool On Learners' Learning Performance And Metacognitive Awareness In The Context Of On-Line Learning*. Doctor Of Philosophy Thesis in Instructional Systems. The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education. Pennsylvania.

Koray, Ö. (2003). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Lee, H. J. (2005). Understanding And Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*. 21, 699–715.

Li, X., ve Lal, S. (2005). Critical Reflective Thinking through Service-Learning: Reconstructing Culture through a Multicultural Autobiographical Method. *The International Journal of Intercultural Education*. 16(3), 217-234.

Lim, E. S., Cheng, P. W. C., Lam, M. S., 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.

Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: The Falmer Press.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9 - 12. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Meydan, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Mukul, İ. (2006). Türkiye’ de Ortaöğretim Kurumlarında Uygulamaya Konulan Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programının Eski programla Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22. 82–94.

Okan, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı Ve Etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Önal, H. (2008). *Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5e Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya Ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Phan, H. P. (2007) An Examination Of Reflective Thinking, Learning Approaches And Self Efficacy Beliefs At The University Of The South Pasific: A path Analysis Approach. *Educational Psychology*.27(6).

Phan, H. P. (2009). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, And Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297–313

Pınar, A. (2001). *Coğrafya’ ya Giriş*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD.

Pollard, A. (1999). *Reflective Teaching In The Primary School, A Handbook for the Classroom*. London: Third Education.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. 104 (4), 842–866.

Rodrigue, C.M. (2002). Assessment of an Experiment in Teaching Geography. Online. ERIC: ED 481430.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schee, J., Leat, D., Vankan, L. (2006). Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 124-133.

Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, A. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Sezer, A., Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3), 227-242

Sezer, A., Pınar, A., Koç, M. (2005). Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 377–389.

Shook, J. R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. (Çev. Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitabevi.

Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A., Harkness, W. L. (2006). Patterns Of Instructional-Design Factors Prompting Reflective Thinking In Middle-School And College Level Problem-Based Learning Environments. *Instructional Science*. 34, 63–87.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi

Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37). 108-119

Teyfur, E. (2009). *9. Sınıf Coğrafya Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Thompson, G., Pılgım, A., Oliver, K. (2005). Self Assessment And Reflective Learning For First-Year University Geography Students: A Simple Guide Or Simply Misguided?, *Journal Of Geography In Higher Education*, 29(3), 403–420.

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

Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Uluyol, Ç. (2011). *Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı Ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Uzunöz, A. (2008). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zeka Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Tutumu ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Kitapevi.

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

Wilson, J., Jan, L.W. (1993). *Thinking For Themselves; Developing Strategies For Reflective Thinking*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Massachuset: Allyn and Bacon.

Yeung, S. (2010). Problem-Based Learning for Promoting Student Learning in High School, Geography. *Journal of Geography*, 109 (5), 190-200.

Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

EKLER

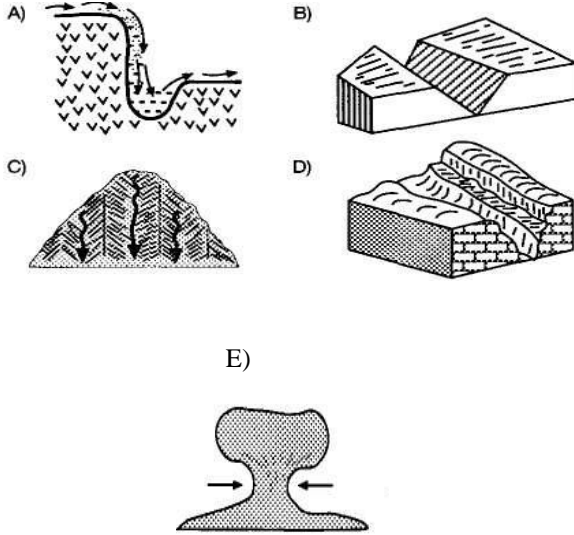
EK -1

YERİN YAPISI İÇ VE DIŞ KUVVETLER BAŞARI TESTİ

YERİN YAPISI İÇ VE DIŞ KUVVETLER BAŞARI TESTİ

Aşağıda 25 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Her soruyu dikkatle okuyarak doğru bulduğunuz seçeneği cevap anahtarına işaretleyiniz. Başarılar dilerim...

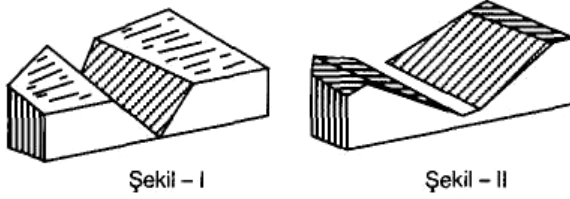
1. Aşağıda verilen yer şekillerinden hangisinin oluşumuna etki eden dış kuvvet diğerlerinden **farklıdır?**



2. Kıyı oku ve tombolo oluşumu aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir?

- A) Akarsuların taşıdığı alüvyonların kıyıda birikimiyle
- B) Buzulların getirdiği morenlerin birikimiyle
- C) Rüzgârların taşıdığı lüslerin birikimiyle
- D) Akıntılar ve dalgaların kıyıdaki birikimleriyle
- E) Mercan adalarını oluşturan organizmayla

3. Aşağıda iki farklı akarsuyun aşındırma ile oluşturduğu vadi kesitleri verilmiştir.



Bu akarsularla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Şekil-I deki akarsu baraj yapımı için daha elverişlidir.
 - B) Şekil-II deki akarsuyun yatak eğimi azalmıştır.
 - C) Şekil-I deki akarsuyun aşındırma gücü fazladır.
 - D) Şekil-II deki akarsuda biriktirme faaliyetleri daha yaygındır.
 - E) Şekil-I deki akarsuda menderesler görülür.
4. Bir yamaç boyunca toprağın ana kaya ile birlikte kütleli hareketine heyelan denir.

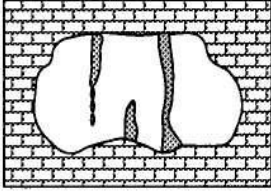
Aşağıdakilerden hangisi heyelanı etkileyen şartlardan değildir?

- A) Fazla eğim
- B) Şiddetli yağış
- C) Bitki örtüsü
- D) Kar erimeleri
- E) Kaya ve toprağın cinsi

5. Aşağıdaki bilgilerin hangileri yerin katmanlarından olan mantova aittir?

- I. Yer hacminin en büyük bölümünü oluşturur.
 - II. Yoğunluğu en fazla olan katmandır.
 - III. İç kuvvetlerin enerjilerini aldıkları katmandır.
 - IV. Kalınlığı en az olan katmandır.
 - V. Yerin merkezine en yakın olan katmandır.
- A) I ve II
 - B) I ve III
 - C) II ve III
 - D) II ve IV
 - E) I ve IV

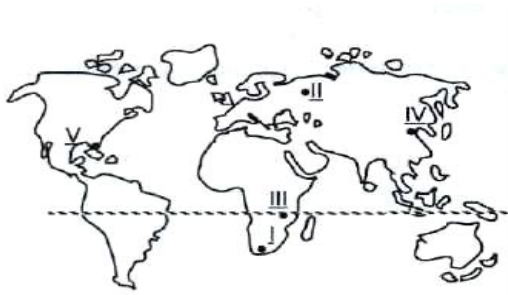
6.



Yukarıdaki şekilde gösterilen sarkıt, dikit ve sütun gibi yer şekilleri aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip olan arazilerde yaygındır?

- A) Killi arazilerde
- B) Eğimli, engebeli arazilerde
- C) Kalkerli arazilerde
- D) Bozkır bitki örtüsünün yaygın olduğu arazilerde
- E) Akarsu akımının fazla olduğu arazilerde

7.



Sıcaklığın düşük olduğu bölgelerde yağın karlar donarak birikir. Bu karlara toktağan kar (kalıcı kar) denir. Toktağan karın başladığı yüksekliğe de toktağan kar sınırı denir.

Buna göre yukarıdaki Dünya haritasında işaretlenmiş merkezlerin hangilerinde toktağan kar (kalıcı kar) sınırı sırasıyla deniz seviyesine en yakın ve deniz seviyesinden en yüksekte yer alır?

- A) I-II B) II-III C) III-IV D) IV-V E) II-IV

8. Aşağıdakilerden hangisinde rüzgâr, dalga ve buzulların oluşturduğu yer şekilleri birlikte verilmiştir?

<u>Rüzgâr</u>	<u>Dalga</u>	<u>Buzul</u>
A) Barkan	Falez	Haliç
B) Kırgıbayır	Sirk	Tekne vadi
C) Mantarkaya	Lagün	Hamada
D) Mantarkaya	Tombolo	Hörgüçkaya
E) Dev kazan	Delta	Fiyort

9. Orojenez sırasında esnek olmayan yapı yan basınçlara uğradığında kırılma meydana gelir. Kırılma sırasında çöken kısımlara Graben, yükselen yerlere de Horst adı verilir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi ülkemizdeki grabenlere örnek gösterilebilir?

- A) Menteşe Dağları
- B) Gediz Ovası
- C) Çarşamba Ovası
- D) Erciyes Dağı
- E) Çukurova

10. I. Marmara'da Kapıdağ Yarımadası

II. Akdeniz ve Karadeniz kıyılarında falezlerin oluşması

III. Marmara'da Büyük ve Küçük Çekmece göllerinin oluşması

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri dalga ve akıntıların biriktirmesi sonucunda oluşmamıştır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II
- D) II ve III E) I ve III

11. Kıyı tiplerinin oluşmasında; buzullaşma, dalga hareketleri ve kıyı gerisindeki yer şekilleri gibi faktörler etkilidir.

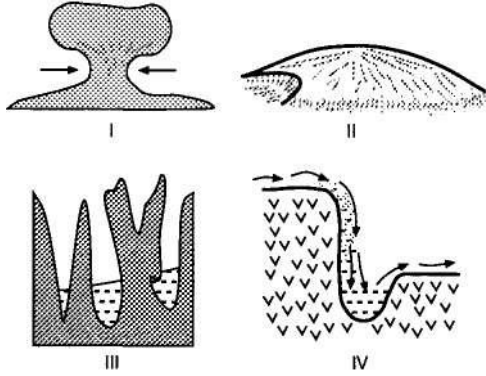
Aşağıdaki kıyı tiplerinden hangisinin oluşabilmesi için dağların kıyıya paralel uzanması gereklidir?

- A) Enine kıyıların B) Ria tipi kıyıların
- C) Boyuna kıyıların D) Haliçli kıyıların
- E) Skayer kıyıların

12. Aşağıdakilerden hangisi, volkanizma sonucunda oluşan yer şekillerinden biri değildir?

- A) Krater B) Kaldera C) Maar
- D) Lav platoları E) Graben

13.



Yukarıda çeşitli dış kuvvetlerin etkisiyle meydana gelmiş bazı yer şekilleri gösterilmiştir.

Buna göre bu yer şekillerinin oluşum özellikleri dikkate alınrsa hangi ikisinin aynı iklim bölgesinde oluşması daha kolaydır?

- A) I ve II B) II ve III C) I ve IV
D) I ve III E) III ve IV

14. Aşağıda verilen yer şekillerinden hangisinin oluşumunda buzulların etkisi yoktur?

- A) Asılı vadi B) Sirk gölleri C) Hörgüç kaya
D) Alüvyon depoları E) Skyer kıyıları

15. Aşağıdakilerden hangisinde kimyasal ve mekanik(fiziksel) çözünmenin en fazla olduğu alanlar birlikte verilmiştir?

Kimyasal Çözünme

Mekanik(Fiziksel)Çözünme

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| A) Karasal iklim böl. | Tundra alanlarında |
| B) Kutup bölgelerinde | Ekvator kuşağında |
| C) Okyanusal iklim böl. | Savan İklim böl. |
| D) Sıcak nemli iklim böl. | Çöllerde |
| E) Dağların yüksek yerlerinde | Sıcak nemli iklim böl. |

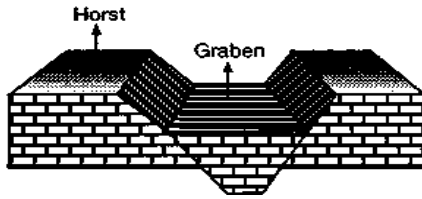
16. Aşağıdaki süreçlerin yaşandığı jeolojik zamanlar hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a. Linyit yatakları oluşmuştur
- b. En önemli süreç aşınım ve birikim faaliyetleridir
- c. Kaledoniyen ve Hersinyen Orojenezi meydana gelmiştir.

a b c

- A) I II III
- B) II III I
- C) III II I
- D) I III II
- E) III I II

17.



Yukarıdaki yer şeklinin yaygın olarak görüldüğü bölgelere ilişkin aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- A) Sıcak su kaynakları yaygındır.
- B) Depremler sık ve şiddetli olarak görülebilir.
- C) Araziler esnek yapıdaki tortul tabakalar halinde oluşmuştur.
- D) Orojenez sonucu kırılmalar yaygın olarak görülebilir.
- E) Fay kaynakları yaygın olarak görülebilir.

18. Epirojenez, izostatik dengenin bozulmasıyla yeryüzü tabakalarının dikey doğrultuda çok yavaş alçalıp yükselmesidir.

Buna göre epirojenez sonucu aşağıdaki olaylardan hangisi meydana gelir?

- A) Ağrı-Erciyes gibi volkanik dağların oluşumu
- B) Yeraltında mağaraların oluşumu
- C) Fay hatların boyunca depremlerin görülmesi
- D) Gelgit olayları ve akıntıların oluşumu
- E) Deniz ilerlemesi veya deniz gerilemesi

19. Akarsular, taşıdıkları malzemeyi denize veya göle ulaştıkları yerde biriktirir ve denizin sığ yerlerinde deltaları meydana getirirler.

Buna göre delta ovasının oluşabilmesi için aşağıdakilerden hangisi gerekli değildir?

- A) Kıta sahanlığı geniş olmalıdır.
- B) Akarsu rejimi düzenli olmalıdır
- C) Gelgit olayı olmamalıdır.
- D) Akarsular bol alüvyon taşımalıdır.
- E) Deniz akıntıları olmamalıdır.

20. İzostatik denge; yer kabuğunu oluşturan levhaların manto üzerinde dengeli bir biçimde durmasıdır.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi izostatik dengeyi bozmaz?

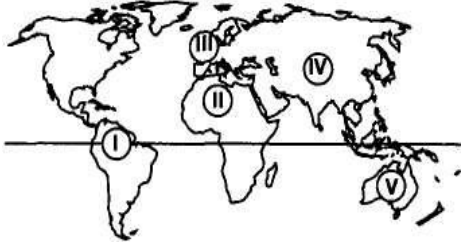
- A) Yeni bir dağ oluşumu
- B) Kuvvetli aşınım olayları
- C) Alüvyon tabanlı büyük bir ovanın oluşması
- D) Buzul erimeleri veya buzullaşma
- E) Çıplak bir yüzeyin ağaçlandırılması

21. Tektonik depremler, yer kabuğundaki kırık hatları boyunca meydana gelen yer hareketleri sonucunda oluşurlar.

Aşağıdakilerden hangisi bu hareketlerin sıkça görüldüğü bir bölgenin özelliklerinden olamaz?

- A) Genç oluşumlu bir bölgedir
- B) Kaplıca ve şifalı sular bakımından zengindir
- C) İlamanda oluşmuştur
- D) Aktif volkanlara sahiptir
- E) Faylar geniş yer tutar

22.



Dış kuvvetlerden rüzgârlar, yarı kurak ve kurak iklim bölgelerinde, toprağın kuru ve taneli olduğu yerlerde ve bitki örtüsünden yoksun alanlarda etkilidir.

Buna göre haritada işaretli yerlerin hangilerinde rüzgârın şekillendirici etkisi en azdır?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III
D) III ve IV E) I ve V

23. Yeryüzünü şekillendiren en etkili dış kuvvet akarsulardır. Akarsular yeryüzünü aşındırma ve biriktirme faaliyetleri ile şekillendirirler.

Aşağıdakilerden hangisinde akarsu aşınım ve birikim şekilleri yanlış eşleştirilmiştir?

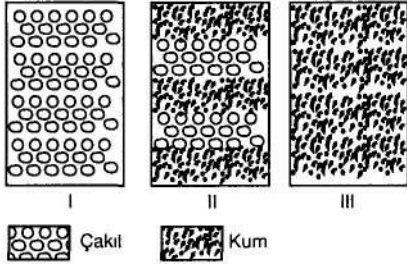
<u>Aşındırma</u>	<u>Biriktirme</u>
A) Kırgıbayır	Delta
B) Peribacası	Birikinti konisi
C) Plato	Menderes
D) Dev kazanı	Taraça
E) Peneplen	Dev kazanı

24. Enerjisini yerin derinliklerindeki magmadan alan kuvvetlere iç kuvvetler denir. İç kuvvetler yer şekillerinin oluşumuna etki yapan temel faktörlerden biridir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisinin oluşumunda iç kuvvetlerin etkisinden söz edilemez?

- A) Volkan konilerinin B) Delta ovalarının
C) Metal maden yataklarının D) Depremlerin
E) Sıradağların

25. Akarsuların biriktirme kesitlerine bakılarak akım (debi) ve rejim hakkında bilgi edinilebilir.



Buna göre yukarıdaki üç farklı akarsuyun biriktirme kesitlerine bakılarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) I. akarsuyun debisi yüksek, rejimi düzensizdir.
- B) II. akarsuyun rejimi düzenlidir.
- C) III. akarsuyun debisi az, rejimi düzenlidir.
- D) II. akarsuda debi üç kez yükselmiştir.
- E) III. akarsuda debi fazla, rejim düzensizdir

EK-2**“DOĞAL SİSTEMLER ÖĞRENME ALANI YERİN
ŞEKİLLENMESİ BÖLÜMÜ” YANSITICI DÜŞÜNMEYE DAYALI
DERS PLANI ÖRNEKLERİ**

DERS PLANI

Ders	: Coğrafya
Öğrenme Alanı/Ünitesi	: Doğal Sistemler
Kazanımlar	: Dünyanın tektonik oluşumundaki değişim ve sürekliliğe kanıtlar gösterir.
Araç – Gereçler	: Ders kitabı, yardımcı kitaplar, çeşitli haritalar, bilgisayar, cd, günlükler, çalışma yaprakları.

1.Giriş etkinlikleri	Çocuklar daha önceki derslerimizde doğal sistemlere haritalar ve kullanım alanları, yerel saat ve zaman hesaplamaları, hava durumu ve iklim konularını işleyerek giriş yapmıştık. Bu dersimizde de yerin derinlikleri hakkında neler biliyoruz, kıtalar tek bir parça haline geldi mi, hangi kıtalar birbiriyle çakıştı, kıtaların birbirine uyumlu bütünlük oluşturması neyin kanıtıdır sorularına cevap arayacağız.
2.Anlaşmalı Öğrenme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bu dersimizde ne öğrenmeye çalışacağız? 2. Sen bu konuda neler biliyorsun? 3. Bu konuda başka neleri öğrenmelisin? 4. Yeni bilgileri nasıl öğrenebilirsin?
3. Hazırlık Aşaması	Öğrencilerden ders kitaplarından “ Yerin yapısı ve oluşum süreci” adlı konuyu açmaları istenir. Alt başlıklar tahtaya yazılarak öğrencilerin performans düzeyleri, verdikleri cevaplar doğrultusunda belirlenir. Yer kabuğu, manto, iç çekirdek, dış çekirdek kavramları hakkında daha önceki bilgilerini hatırlamaları sağlanır.
4. Süreç	Yerin yapısı ile ilgili kavramlar hatırlatıldıktan sonra oluşum süreci anlatılır. Yerin derinliklerinden çıkan malzemeler yerin içyapısı hakkında bilgi verir mi? Sorusunun cevabı öğrencilerden istenir. Soruya ilişkin örnekler verilerek konu pekiştirilir. Öğrencilerden bu konuyu öğrendiklerinde ne kazanacaklarını defterlerine yazmaları istenir. Kıtalar tek bir parça haline geldi mi, hangi kıtalar birbiriyle çakıştı, kıtaların arasındaki uyumlu bütünlük neyin kanıtıdır soruları üzerine beyin fırtınası yapılır. Dünya üzerindeki büyük levhalar ve

<p>5. Dönüt-Düzelme</p>	<p>hareket yönlerini gösteren bir harita incelenerek gelecekle ilgili zihin haritaları oluşturulur. Daha önceden hazırlanmış olan sunu ile dersin işlenişi pekiştirilir.</p> <p>Öğretmen öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için çeşitli sorular yöneltir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yerin katmanları nelerdir, katmanlar neye göre ayrılmıştır? • Yerin katmanlara ayrılmış olduğunu bilmemizin faydası nedir? • Eğer kıtalar birbirinden ayrılmıyaydı neler olurdu? <p>Akran eğitimi yöntemi de kullanılarak, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla sorulan sorulara, uygun cevaplar aranır. Uygun yerlerde sınıfa sorulara ilişkin dönütler verilir.</p>
<p>6.Yansıtıcı Günlük Tutma</p>	<p>Öğrencilere daha önce hazırlanmış olan bireysel günlükler dağıtılır. Günlüklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okudukları takdirde günlükte yer alan soruları rahatlıkla çözebilecekleri uyarısında bulunulur. Gerekli durumlarda günlüklere ilişkin dönütler verilir.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>Kıtaların serüveni, yerin yapısı ve oluşum süreci konularını kavrayabildiler mi? sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilir. Bir sonraki derse kadar kıtaların tek bir parça olduğunu düşünerek bir taslak hazırlamaları istenir.</p>

DERS PLANI

Ders	: Coğrafya
Öğrenme Alanı/Ünitesi	: Doğal Sistemler
Kazanımlar	: Jeolojik zamanların özelliklerini tektonik olaylarla ilişkilendirerek açıklar.
Araç – Gereçler	: Ders kitabı, yardımcı kitaplar, çeşitli haritalar, Bilgisayar, cd, bireysel günlükler, çalışma yaprakları

1.Giriş etkinlikleri	Çocuklar daha önceki derslerimizde yerin şekillenmesi ünitesine yerin yapısı ve oluşum süreçlerini işleyerek giriş yapmıştık. Yerin katmanları olan; yer kabuğu, manto ve çekirdeği birlikte öğrenerek, kıtaların serüvenine değinmiştik. Bu dersimizde de jeolojik zamanlar ve bu esnada gerçekleşen olaylar nelerdir, jeolojik zaman tablosu neye göre oluşturulmuştur, ilk insanın dünya sahnesinde yerini aldığı zaman neden çok geç olmuştur, sorularına cevap arayacağız.
2.Anlaşmalı Öğrenme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dersimiz esnasında neler öğreneceğiz? 2. Bu konu hakkındaki bilgilerin nelerdir? 3. Bu konuda başka neler öğrenmenin senin için yararlı olacağını düşünüyorsun? 4. Bu konu hakkında yeni bilgiler edinebilmek için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun?
3. Hazırlık Aşaması	Öğrencilerden ders kitaplarından “ Jeolojik Zamanlar” adlı konuyu açmaları istenir. Alt başlıklar tahtaya yazılarak öğrencilerle beraber incelenir. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda öğrencilerin performans düzeyleri belirlenir. Öğrencilerin jeolojik zamanları oluşturan Senozoik, Mezozoik, Paleozoik ve İlk zaman kavramları hakkında daha önceki bilgilerini hatırlamaları sağlanır.
4. Süreç	Jeolojik zamanların neler olduğu hatırlatıldıktan sonra neden bu şekilde bir tablo oluşturulduğu hakkında öğrenci görüşleri alınır. Sorunun cevabını pekiştirmek amacıyla Kavimler Göçü ve Haçlı Seferleri ne zaman meydana gelmiştir? sorusu yöneltilir. Kavimler Göçü İlk Çağda, Haçlı Seferleri Orta Çağda meydana gelmiştir cevabı ile tarihi olayların zamanını belirtmek için kolaylık olması bakımından tarihi olaylara bağlı olarak tarihi çağlar

	<p>belirlenmiştir olgusuna ulaşılır. Kurulan bu bağlantı ile; dünyanın oluşumuyla ilgili olayların ifade edilmesi için de önemli jeolojik olaylara bağlı olarak jeolojik zaman tablosu oluşturulmuştur, ifadesine vurgu yapılır.</p> <p>Dersin giriş kısmında verilen alt başlıklar tek tek ele alınarak bu dönemlerde gerçekleşen önemli olayların neler olduğu öğrencilerle birlikte bulunur.</p> <p>Dünyanın günümüz koşullarına sahip olabilmesi için yaklaşık 4,6 milyar yıl geçtiği hatırlatılır, öğrenci yorumları alındıktan sonra Dünya'nın oluşumunu 24 saat olan bir günle kıyasladıklarında önemli olayların hangi saatlere tekamül etmiş olabileceği sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelen cevaplar ile 06.00' da ilk canlıların oluştuğu, 14.00' te yumuşak dokulu canlıların, 21.00' de daha karmaşık yapıları canlıların, 22.00' de ilk sürüngenlerin, 23.00' te dinazorların, 24.00' te ise insanların dünya sahnesinde yerini aldığı şeklinde bir dilim oluşturularak hem sıralamanın daha kalıcı olması hem de yansıtıcı düşünmenin bir parçası olan akıl yürütmenin gerçekleştirilmesi sağlanır. Buradan yola çıkılarak; ilk insanın dünya sahnesinde yerini aldığı zamanın neden bu kadar geç olduğu sorusuna beyin fırtınası yapılarak cevap aranır.</p> <p>Öğrencilerden bu konuyu öğrendiklerinde ne kazanacaklarını defterlerine yazmaları istenir. Daha önceden hazırlanmış olan sunu ile dersin işlenişi pekiştirilir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için yöneltilen sorular ders sonunda tekrarlanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neden jeolojik zaman tablosuna ihtiyaç duyulmuştur? • Dünyanın jeolojik dönemlere ayrılmasının yararları nelerdir? • Dünya'nın oluşumu 24 saatlik bir dilime benzetilirse, önemli olayların meydana gelişi hangi saatlere denk düşmektedir? • İlk insanın dünya sahnesindeki yerini aldığı zaman neden bu kadar geç olmuştur?
--	---

5.Dönüt-Düzelme	Akran eğitimi yöntemi de kullanılarak, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla sorulan sorulara, uygun cevaplar aranır. Uygun yerlerde sınıfa, sorulara ilişkin dönütler verilir.
6.Yansıtıcı Günlük Tutma	Daha önce hazırlanmış olan bireysel günlükler öğrencilere dağıtılarak; günlüklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okumaları, bu sayede günlükte yer alan soruları rahatlıkla cevaplayabilecekleri uyarısında bulunulur. Gerekli durumlarda günlüklere ilişkin dönütler verilir.
Değerlendirme	Jeolojik Zamanlar, dönemlere ayrılma nedenleri, bu dönemlerde meydana gelen önemli olaylar konularını kavrayabildiler mi? sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilir. Bir sonraki derse kadar jeolojik dönemlerin tek bir bölümden ibaret olduğunu ve bu dönemin başlangıcında ilk insanın dünya sahnesine çıktığını düşünerek bir taslak hazırlamaları istenir.

DERS PLANI

Ders	: Coğrafya
Öğrenme Alanı/Ünitesi	: Doğal Sistemler
Kazanımlar	: İç kuvvetleri yer şekillerinin oluşumuna etkileriyle birlikte açıklar
Araç – Gereçler	: Ders kitabı, yardımcı kitaplar, çeşitli haritalar, bilgisayar, cd, günlükler, çalışma yaprakları

1.Giriş etkinlikleri	Çocuklar daha önceki derslerimizde yerin şekillenmesi ünitesi kapsamında; yerin yapısı, oluşum süreçleri ve jeolojik zamanlar konularını işlemiş idik. Yerin katmanları olan; yer kabuğu, manto ve çekirdeği birlikte öğrenerek, kıtaların serüvenine değinmiş, jeolojik zamanlar ve bu dönemlerde gerçekleşen önemli olayları öğrenmiştik. Bu dersimizde de derinlerden gelen güç yani iç kuvvetler konusuna değineceğiz. İç kuvvetlerin ne anlama geldiğini, alt başlıklarının neler olduğunu, yer kabuğunun hareketli olduğunu kanıtlarının neler olabileceğini ele alıp, bu sorulara yanıtlar arayacağız.
2.Anlaşmalı Öğrenme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dersimiz esnasında neler öğreneceğiz? 2. Konu hakkında geçmiş bilgilerin nelerdir? 3. Bu konu hakkında hangi bilgilere sahip olmanın sana katkı sağlayacağına inanıyorsun? 4. Konu hakkında yeni bilgiler edinebilmek için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun?
3. Hazırlık Aşaması	Ders kitabının ana kaynak olarak kullanılacağı belirtilerek derse başlanır. Konu başlığı olan “Derinlerden Gelen Güç: İç Kuvvetler” tahtaya yazılır ve “üzerinde yaşadığımız yer kabuğu hareketlidir” cümlesi ile derse giriş yapılır. Ama üzerinde yaşadığımız yer kabuğunun hareketli olduğunu hissedemiyoruz diyerek öğrencilerden bu hareketliliği ispatlamaları istenir. Yapılan beyin fırtınasından sonra, alt başlıklar tahtaya yazılarak öğrencilerle beraber incelenir. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda öğrencilerin performans düzeyleri belirlenir.

<p>4.Süreç</p>	<p>Yer kabuğunda hissedebildiğimiz ve hissedemediğimiz hareketler meydana gelmektedir. Enerjisini yerin içinden alan ve yeryüzünde kıtaları, dağları, depremleri, volkanizmayı, oluşturan bu kuvvetlere “iç kuvvetler” denir. İç Kuvvetlerin oluşum sürecinde oluşan hareketlere “tektonik hareketler” adı verilir.</p> <p>Bu şekilde oluşturulmaya başlanan zincir öğrencilerden alınan yanıtlarla tamamlanır. Dersin giriş kısmında verilen alt başlıklar tek tek ele alınarak; bu başlıklarla örtüşen örnekleri temsil eden oluşumların harita üzerinde tespit edilmesi sağlanır.</p> <p>Öğrencilerden bu konuyu öğrenmenin kendilerine ne kazandıracağını defterlerine yazmaları istenerek, hazırlanmış olan sunu ile konunun ayrıntılı öğrenilmesi sağlanır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için yöneltilen sorular kalıcılığı sağlamak ve konuyu pekiştirmek adına ders sonunda tekrarlanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derinlerden gelen güç sizin için ne anlama gelmektedir? • Hissetmediğimiz halde yer kabuğunun sürekli olarak hareket halinde olduğunu nasıl açıklarsınız? • İç kuvvetler başlığı altında bir kavram haritası oluştururken, bu kavram haritasına hangi alt başlıklar ilave edilmelidir? • Dünyanın oluşumunda iç kuvvetlerin etkili olmadığını düşünerek bir şablon oluşturunuz?
<p>5.Dönüt-Düzelme</p>	<p>Akran eğitimi yöntemi de kullanılarak, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek, çok boyutlu düşüncelerini sağlamak amacıyla açık uçlu sorular yöneltilir, sorulara uygun cevaplar aranır, uygun yerlerde sınıfa, sorulara ilişkin dönütler verilir.</p>
<p>6.Yansıtıcı Günlük Tutma</p>	<p>Hazırlanmış olan günlükler öğrencilere dağıtılır; günlüklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okudukları takdirde yer alan soruları rahatlıkla cevaplayabilecekleri uyarısında bulunulur. İhtiyaç duyulan durumlarda günlüklere ilişkin dönütler verilir.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>Derinlerden gelen güç ne anlama gelmektedir? Yer kabuğunun hareketli oluşunun ispatı nedir? İç kuvvetler denildiğinde bilinmesi gereken alt başlıklar nelerdir? Sorularını yanıtlama becerilerini geliştirmek ve konunun kalıcılığını sağlamak amacıyla iç kuvvetler konusu kapsamında bir maket hazırlamaları istenir.</p>

EK-3

GÜNLÜK VE ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEKLERİ

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığımız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Fatma DİVANOĞLU

Tarih: 28.02.2011

Bugünkü öğrendiğim konu epirojenez yani kıta oluşumuydu. Şuanda bulunduğumuz kıtanın hemen meydana gelmediğini, oluşması için uzun zamanlar gerektiğini öğrendik. Ben daha önce kıtaların oluşumu hakkında hiçbir bilgiye sahip değildim. Daha fazla araştırma ve tekrarlarla daha fazla pekiştireceğime inanıyorum. Kıta oluşumunun belirli sebepleri, özellikleri ve sonuçları varmış. Sebepleri yan basınçlar ve izostatik dengenin bozulmasıymış. En çok dikkatimi çeken tarafı ise "izostatik denge" oldu. Çünkü bu dengenin bozulmasıyla ya deniz ilerlenesi ya da deniz gerilemesi olayları meydana geliyor.

Ayrıca zorlandığım nokta ise Epirojenezin alakta yada yüksekte kalan yerlerinin isimlerini karıştırıyor olmam. Ama tekrarlarla bunun üstesinden geleceğime inanıyorum. :))

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkenidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığınız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsunuz?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Melek Yüksel

Tarih: 07.03.2011

Bu konuyu öğrenirken depresyonun tanımlarını öğrenme, depresyonun belirtilerleri hakkında bilgi edinme gibi amaçlarım vardı.

Bu derste depresyonun nasıl meydana geldiğini, depresyon belirtilerini, en sık görüldüğü yerleri ve bu yerlerde neden bu kadar sık görüldüğünü öğrendim. Ayrıca birinci bölümde depresyonun sebepleriyle ilgili de daha iyi anladım. Dersin sonundaki depresyonla ilgili resimler ise depresyonun kısa süredeki belirtilerini ve ne kadar etkili, şiddetli olabileceğini görmeme neden oldu.

Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığınız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Musa Akbaş

Tarih: 11.04.2019

Konuyu öğrenmedeki amacım, çevremde gördüğümüz olayların sebeplerini merak etmem. Aşındırma ve biriktirme şekillerini biliyorum. Bu konuyu daha iyi öğrenmek için sık sık tekrar etmeliyim. Aşındırma ve biriktirme şekillerini öğrendim, hedeflerime ulaştım. Konunun zor gelen tarafı ezbere dayalı olması.

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığımız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyile ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Merve KIR

Tarih: 07.03.2011

Depremi özellikleri, nasıl meydana geldiği vb. konularda bilgilenmek istiyordum. Slaytlarda, animasyonlarla depremin nasıl meydana geldiği konusu daha kalıcı ve somut oluyor. Bugün her depremin yıkıcı özellikte olmadığını, Türkiye'nin deprem bölgesi olmasına rağmen gerekli tedbirlerin alınmadığını, dünyadaki ve ülkemizdeki başlıca deprem kuşaklarını, depremin yıkıcı etkisinin nelerle başlı olduğunu, depremden korunma yollarını öğrendim.

Deprem, gerek ülkemizde gerekse dünyada çok sık görülen, tekrarlanan bir doğal afet olduğu için özellikleriyle etkilerini anlamam kolaylaştı. Günlük hayatta bir çok dikkat edilmesi için günlük hayata aktararak daha kolay kavrayabiliyoruz.

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığımız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsunuz?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısınız?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısınız?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Şehada SAĞDİCİ

Tarih: 28.02.2011

Aslında fark etmeden depremlere neden olan hareketleri öğreniyorduk. Bunu öğrenen benim için depremin oluşum nedenlerinden biri olan orojenez yarattığı etkinin sonucu açıklananda yardımcı olacak. Daha sonra ilkenin oluşumunda epirojenin etkisini öğrenen yeni geldiğinde bana büyük bir yardım olacak. Fakat bir şey bilmiyordum ama fay hakkında küçük bilgilerle sahiptim. Ama bilmenek ayıp değil öğrenmek ayıp. Adabı, araştırıp bunların oluşumu hakkında yada göller ve denizlerin oluşumu hakkında bilgi sahibi olman benim için yararlı olur. Ege Denizi'nin transgresyon ile oluştuğunu. İlkenin regresyon sonucu oluştuğunu. Transgresyonun deniz genişliği, regresyonun deniz genişliği olduğunu öğrendim. Antiklinal → yükeek kara, Senklinal → alçak kara. Sınavda başarılı olman için yetersiz ve gerektiğinde insanları bilgilendirmen için yetersiz. Aslında pekde zorlandım dersler. Çünkü tam bir öğrenci değilim kolay değil. Daha çok tekrar yapmalıyım. Tam bir öğrenci değilim. Uygularken zayıf idim.

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığınız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Pinar KAYACI

Tarih: 07.03.11

Deprem, çok sık duyduğumuz jeoel bir konudur. Depremi yer kabuğu içindeki tabakaların yer değiştirmeleri sonucunda oluşan sarsıntılar olduğunu, deprem biliminin sismoloji, depremi ölçen aletin sismograf olduğunu, depremin zararlı etkilerini, depremlerden korunma yollarını daha önceden biliyordum. Bu nedenle derisi anlatmak da pek fazla zorluk çekmedim. Bu derste ise yerin derinliklerinde hareketin ilk başladığı yere hiposentr, deprem odaklarının yer yüzünde ilk ulaştığı yere episentri, iç ve dış merkezler arasındaki mesafeye odak noktası denir. Depremi coğrafi konuların Büyük Okyanus Deprem Kuşağı, Alp - Himalaya Deprem Kuşağı ve Atlas Okyanusu Deprem Kuşağı olduğunu, Türkiye'nin Alp - Himalaya Deprem Kuşağında yer aldığı, Türkiye'de depremlerin Kuzey Anadolu Deprem Kuşağı, Gney Anadolu Deprem Kuşağı, Batı Anadolu Deprem Kuşağı olduğunu, ülkemizde deprem riskinin Tuz Gölü - Anamur Arası, Mardin, Şanlı, Trabzon'un iç ve kuzey kesimlerinde daha az olduğunu ve Türkiye'nin 3 jeoteknik deprem zonları ile 11 jeolojik deprem bölgesinde bulunduğu halini öğrendim.

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığınız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Bülce TOPAÇ

Tarih: 09.03.2011

Bugünkü coğrafya dersinde sunum yaptık.

Bizim konumuz depremlerdi. Grubumuzun sözcüsü Sühe da'ydı. Süheda çok hızlı anlatmasına rağmen zamanı iyi kullanamadı. Bu yüzden diğer gruplar bizi biraz eleştirdi.

Diğer gruplar içerisinde bence en güzel anlatan grup volkanizmaydı. Hem panorası, hem materyalleri hemde anlatım olarak güzeldi. Orojenezi anlatan grubun sözcüsü Dilara'ydı. Biraz heyecanlandı. Bu yüzden çok güzel anlatamadı. Diğer grup ise epirojenezi anlattı. Onların sözcüsü Üzeyir'di. Üzeyir konuyu anlatırken bazı yerleri kağıttan okudu. Kendi anlatışıyla daha iyi olabilirdi. Sunumlar bittikten sonra Tahsin Hacı bize sunumlarımızı yaparken harita kullanmamızı ve haritaları yorumlamamızı gerektiğini söyledi.

Sevgili öğrencim:

Derslerle ilgili günlük tutmak başarınızı artıran önemli bir etkidir. Günlük hem öğrenme hem de öğrenilen bilginin kalıcı olmasında etkilidir. Günlüğünüzü derste yaptığınız çalışmalar, öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili aşağıdaki başlıklara dikkat ederek yazınız.

Bu konuyu öğrenmedeki amacın nedir?

Bu konu hakkında neler biliyorsun?

Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir uygulama yapmalısın?

Bugün işlenen coğrafya dersinde neler öğrendin, hedeflerinin ne kadarına ulaştın?

Bugünkü dersin sana kolay ve zor gelen tarafları nelerdi?

Konuyu daha iyi öğrenebilmek için neler yapmalısın?

Kendini değerlendirdiğinde bugünkü coğrafya dersiyile ilgili güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

GÜNLÜĞÜM

Adı/Soyadı: Merve Nur Beyaz

Tarih: 20.01.2011 / Çarşamba

Bugün terör grup çalışması yaptık. Bizim grubumuz dördüncü sıradaydı. Bizden önceki gruplar da kötü anlatım yaptılar. Sonra bizim grup geldi. Bizim grubun sözcüsü Beyaz'ıydı. Bence güzel anlattı. Konumuz heyelan ve erozyondur. Biz materyal bakımından biraz zayıftık. Onun dışında hersey güzel. Böyle çalışmalarla kavrayış daha iyi olmaktadır. Terör yapmamızı söylüyor. Bir daha grup çalışması olmayacak. Tahsin Hoca'mız bizzat dönem sonu sınavı yapın sınavı terör yapacak ve böylece bu çalışma burada bitecek. Güzel bir çalışmaydı..

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: Mustafa ATA	03.03.2011
Yönerge: Aşağıda yer alan sorular yansıtıcı düşünme becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.	
- Horst ve Graben ile Antiklinal ve Senklinal oluşumlarının benzer ve farklı yönleri nelerdir.	
<ul style="list-style-type: none"> - ikisinde levhaların hareketleriyle ortaya çıkar. - ikisinde iç kuvvetlerin etkisi altında olur. - ikisinde dağ oluşumuyla ilgilidir. - Biri kıvrılarak, diğeri ise kırılarak oluşur. - ikisinin çoğunda farklı Jeolojik zamanlarda oluşur. 	
- Dağ Oluşumu (orojenez) ile Jeolojik zamanlar arasındaki ilişkiyi açıklayınız	
<p>Dağ oluşumu belirli Jeolojik zamanlarda gerçekleşir çünkü dağ hemen olacak bir şey değildir uzun zaman alır. Bazı dağların gerçekleşmesinde toprağın yaşı ve genâ olmasına bağlıdır. Genâ ve yaşlı olmasında Jeolojik zamana bağlıdır.</p>	
- İzostatik dengenin bozulması sonucu deniz ilerlemesi veya gerilemesi nasıl meydana gelir?	
<p>Karalar üzerinde buzullaşma olur bu buzullaşmanın ağırlığından dolayı alttaki kara göker. Deniz suları bu göken yere ilerler ve bundan dolayı o göken karaların yerine denizler dolar buna transgresyon (deniz ilerlemesi) denir. Asınmadan veya buzulların erimesinden dolayı kütlelerin üstündeki ağırlık azalır ve karalar yükselir eriyen sular karanın yanlarına gider buna regrasyon (deniz gerilemesi) denir.</p>	
- Kıta oluşumu (epirojenez) ile Jeolojik zamanlar arasındaki ilişkiyi açıklayınız	
<p>Kıtaların oluşumu yavaş ve çok uzun sürer. Bu kıta oluşumu iç kuvvetlerin en yavaş hareketidir bu yüzden kıtalar farklı Jeolojik zamanlarda gerçekleşir.</p>	

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: <u>Sejme ESEL</u>	09.03.2011
Yönerge: Aşağıda yer alan sorular yansıtıcı düşünme becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.	
<p>- Horst ve Graben ile Antiklinal ve Senklinal oluşumlarının benzer ve farklı yönleri nelerdir. Bunların her ikisi de dağ oluşumu (orajenez)dir. Horst ve graben kırık dağların kısımları; antiklinal ve senklinal ise kıvrım dağlarının kısımlarıdır. Horst kırıkları arasında yükselmiş yer kabuğu bölümüdür antiklinal de kıvrımların yüksek kısımlarıdır. Graben iki tarafında fay bulunan göküntü alanıdır, senklinaller de kıvrımların çukurda kalan kısımlarıdır. Kıvrım dağlarındaki alanlara jeosenklinal, kırık dağlardaki alanlara ise <u>periplen</u> denilir.</p>	
<p>- Dağ Oluşumu (orajenez) ile Jeolojik zamanlar arasındaki ilişkiyi açıklayınız Dağ oluşumu (orajenez) 3 başlıkta incelenir. Bunlar; Kaledonya orajenez; Hesiya orajenez; Alp orajenezidir. Kaledonya ve Hesiya orajenezleri 4. Jeolojik zamanda meydana gelmiştir, Alp orajenez ise 3. Jeolojik zamanda meydana gelmiştir. 1. ve 2. Jeolojik zamanda oluşan <u>küteller yarı (masif) kütlelerdir. 3 ve 4 ise gençtir.</u></p>	
<p>- İzostatik dengenin bozulması sonucu deniz ilerlemesi veya gerilemesi nasıl meydana gelir? İzostatik denge ağırlığın artması ya da azalması sonucunda bozulur. Biriktirme olur, ağırlık artar, göküntü olur. Kara parçası gökünde deniz yüzeye çıkar. Yani karalar denize olur. Buna deniz ilerlemesi (transgresyon) denir. Aşındırma olur, ağırlık azalır, kara parçası yüzeye çıkar, deniz geriler. Yani denizlerin yerini karalar alır. Buna deniz gerilemesi (regresyon) denir.</p>	
<p>- Kıta oluşumu (epirojenez) ile Jeolojik zamanlar arasındaki ilişkiyi açıklayınız Kitelerin oluşması için milyarlarca yılın geçmesi gerekir. Eğer kiteler biranda oluşsaydı canlılar hem zarar görürdü hem de bu hareketleri hissederdik. Jeolojik zamanlar bu uzun süreç nedeniyle oluşmuştur.</p>	

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: <u>Merve İÇNİ</u>		Tarih: <u>4.04.2011</u>	
Yönerge: Aşağıda yer alan sorular yansıtıcı düşünme becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.			
Rüzgâr aşın ve birikim şekilleri nelerdir? <u>Aşındırma: Manto kaya, Yardang, Rüzgâr Mağarası</u> <u>Birikime: Kumul, Löss</u>		Buzul aşın ve birikim şekilleri nelerdir? <u>Birikimi: Drumliz, Sander Ovas, Moren</u> <u>Aşınımı: Hörgüç kaya, Butul Vadisi</u> <u>Aşılı vadi, Sirkler</u>	
Rüzgâr aşınım ve birikim şekillerinin yoğun olduğu yerler nerelerdir? <u>Kutup bölgeleri</u> <u>kumlu kıyıları</u> <u>Taban seviyesi ovaları</u> <u>Çöl bölgeleri</u>		Buzul aşınım ve birikim şekillerinin yoğun olduğu yerler nerelerdir? <u>Güney kutup ucvresi</u> <u>Kuzey " "</u> <u>Dağların yüksek kısımları</u>	
Çöl ikliminin görüldüğü alanlarda rüzgâr aşınım ve birikim şekilleri diğer iklim tiplerine nazaran daha fazladır. Neden? <u>Çöl ikliminde yağış çok az, bitki örtüsü yoktur.</u> <u>Toprak fiziksel olarak ufalanmış olduğu için rüzgârler tarafından kolayca aşınıp taşınıp, birikebilir.</u>			
Sıcaklığın düşük olduğu bölgelerde yağın karlar donarak birikir. Bu karlara toktağan kar (kalıcı kar) denir. Toktağan karın başladığı yüksekliğe de toktağan kar sınırı denir. Toktağan kar sınırının deniz seviyesine yakın olduğu yerlerde buzul aşınım ve birikim şekilleri fazladır. Buna göre buzul oluşum şekilleri ile toktağan kar (kalıcı kar) arasındaki ilişkiyi açıklayınız. <u>Toktağan kar sınırının deniz seviyesine indiği yerler kutuplara yakın yerlerdir. Kutuplar da butullarla kaplı olduğu için bu tür şekillerin çok olduğu yerlerdir.</u>			

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: D. Arca Boşaran	Tarih: 04.04.2011
Yönerge: Aşağıda yer alan sorular yansıtıcı düşünme becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.	
Rüzgâr aşın ve birikim şekilleri nelerdir? Rüzgâr aşındırma şekilleri; mantar kaya, rüzgâr mağarası ve yordag'dır. Rüzgâr biriktirme şekilleri: Kumul ve dâs'dır.	Buzul aşın ve birikim şekilleri nelerdir? Aşındırma şekilleri: Hölgüa kaya, Eozan vadisi, asılı vadi sifler Biriktirme şekilleri: moreden, drumlin, sandar ovası
Rüzgâr aşınım ve birikim şekillerinin yoğun olduğu yerler nerelerdir? Kutup bölgeleri, kumlu kıyıları taban seviyesi ovaları ve çöl bölgeleridir.	Buzul aşınım ve birikim şekillerinin yoğun olduğu yerler nerelerdir? Örneğin Kutup Çevresi: Kuzey " " Doğların yüksek kısımları.
Çöl ikliminin görüldüğü alanlarda rüzgâr aşınım ve birikim şekilleri diğer iklim tiplerine nazaran daha fazladır. Neden? Çöl ikliminde yağış çok az, bitki örtüsü yoktur. Toprak fiziksel olarak utalanmış olduğu için rüzgârın tarafından kolayca aşınır, taşınır, birikir.	
Sıcaklığın düşük olduğu bölgelerde yağın karlar donarak birikir. Bu karlara toktağan kar (kalıcı kar) denir. Toktağan karın başladığı yüksekliğe de toktağan kar sınırı denir. Toktağan kar sınırının deniz seviyesine yakın olduğu yerlerde buzul aşınım ve birikim şekilleri fazladır. Buna göre buzul oluşum şekilleri ile toktağan kar (kalıcı kar) arasındaki ilişkiyi açıklayınız. Toktağan kar sınırının deniz seviyesine indiği yerler kutuplara yakındır. Kutuplarda buzullarla kaplı olduğu için bu tür şekillerin çok olduğu yerlerdir.	

EK-4
RESMİ İZİN YAZISI

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

30 Aralık 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.68.00.06-666/1585
Konu : Tez Önerisi

26676

VALİLİK MAKAMINA

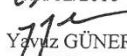
- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı'nın 13/12/2010 tarih ve B.30.2.ASÜ.0.71/2613-4001 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 02/04/2009 tarih ve B.08.4.MEM.4.68.00.06-666/2265-037 sayılı oluru.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonunun 28/12/2010 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu (Form:2).

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı'nın ilgi (b) yazısı ile, Aksaray Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırma Görevlisi Tahsin YILDIRIM'ın Yrd.Doç.Dr. Adnan PINAR danışmanlığında "Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" konulu tez ile ilgili anket çalışmasını, İlimiz Merkez Hazım Kulak Anadolu Lisesinde yapılması istenilmektedir.

Yapılması istenilen tez ile ilgili anket formları, İlgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda ilgi (c) olur ile oluşturulan komisyon tarafından düzenlenen ilgi (d) Araştırma Değerlendirme Formunda "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne göre müracaat incelenmiş olup, tez ile ilgili anket çalışmasını İlimiz Merkez Hazım Kulak Anadolu Lisesinde uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


İbrahim YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/12/2010

Yavuz GÜNER
Vali a.
Vali Yardımcısı V.



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
Faks : 0 382 213 68 14

aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr

