

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİKLERİN
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK
BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Yard. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN

Zehra Nur ERSÖZLÜ

MART-2008

ELAZIĞ

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİKLERİN
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK
BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

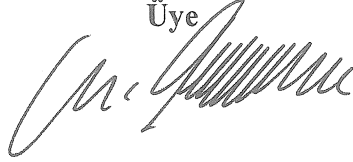
DOKTORA TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman



Üye



Üye



Üye



Üye



Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve/..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ahmet AKSİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi****Zehra Nur ERSÖZLÜ****Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****2008; Sayfa : XIX + 268**

Bu araştırma ile yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye Odalar ve Borsalar İlköğretim Okulu beşinci sınıftaki altı şubeden akademik başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirine en yakın özellikler gösteren iki şube denkleştirilerek oluşturulmuştur. Bu gruplardan tesadüfi yöntemle 5A sınıfı (36 öğrenci) deney, 5D sınıfı (40 öğrenci) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeylerine göre hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda ders planları, işbirlikli gruplar için sorgulama stratejisiyle donanık çalışma yaprakları, kendini sorgulama stratejileriyle donanık hem bireysel hem de grup günlükleri, çalışmalara ilişkin yönergeler hazırlanmıştır. Deneysel işlemin başında deney grubundaki öğretmen ve öğrencilere konu ile ilgili iki haftalık bir eğitim verilmiştir. Deneysel işlem dokuz hafta yürütülmüştür.

Sonuç olarak deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden bilgi düzeyinde bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hem

akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerileriyle olumlu ilişkisinin olduğu ve bu becerileri geliştirdiğinin bir kanıtıdır.

Araştırma sonuçları ışığında, yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin öğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Günlük Tutma, Sorgulama Stratejisi, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Akademik Başarı, Sosyal Bilgiler, Öğrenci Tutumları.

ABSTRACT**Doctorate Thesis****The Effects of Reflective Thinking Activities on the Academic Successes and Attitudes of Fifth Grade Primary Social Studies Students****Zehra Nur ERSÖZLÜ****University of Firat, Institute of Social Science****The Main Branch of Educational Science****2008, Page: XIX + 268**

This study was aimed to determine the effects of reflective thinking skill activities on the academic successes and attitudes of fifth grade primary students in Social Studies. The sample of the research consisted of two equal groups in terms of academic success and personal characteristics selected among six classes at Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Primary School. The experiment group called 5A class (with 36 students) and the control group called 5D class (with 40 students) were randomly determined. The research was designed as an experimental pattern being based on the one-group pretest and final test model. The academic success tests on knowledge, comprehension, application and analysis levels of the cognitive domain and the Social Studies Attitude Scale were used before and after experimental process.

In this study, in order to develop students' reflective thinking skills, we used cooperative learning, questioning, self-questioning and keeping journal strategies and approaches. For this purposes, lesson plans, working papers with questioning strategies for group studies, personal and group journals with self-questioning strategies, and guidelines for over all works were prepared. Prior to the experimental process, both students and the teachers in the experimental group were educated for a two- week period. The total experimental process took place for nine weeks.

The findings of the research showed that there was no significant difference in terms of students' academic success test on knowledge level between the experimental group whose reflective thinking skills were developed through different activities and the control group trained through the traditional education approach. But the test scores of the experimental group on comprehension, application and analysis questions, as well

as their total scores, were significantly higher than the test scores of the control group. We also found that academic success of the students in the experimental group and their attitudes towards the lesson were higher and more positive than the students in the control group. These results evidently indicate that reflective thinking skills are positively correlated with and can develop high level thinking skills.

In the light of research results we offered some suggestions that reflective thinking skills must be developed in all education levels, part of school programs and included within textbooks, and that these skills should improved to the teacher candidates.

Key Words: Reflective Thinking, High Level Thinking Skills, Keeping Journal, Questioning, Cooperative Learning, Academic Success, Social Studies, Students' Attitudes.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
GRAFİK LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
ÖNSÖZ.....	XVII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2.1. Denenceler.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
	12
BÖLÜM II.....	
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Düşünmenin Tanımı.....	12

2.2.	Düşünme Becerileri ve Eğitim.....	12
2.3.	Düşünme ve Öğrenme Arasındaki İlişki.....	13
2.4.	Düşünme Türleri.....	15
2.4.1.	Problem Çözme.....	16
2.4.2.	Eleştirel Düşünme.....	18
2.4.3.	Yaratıcı Düşünme.....	21
2.4.4.	Biliş Ötesi Düşünme.....	24
2.4.5.	Yansıtıcı Düşünme.....	29
2.5.	Yansıtıcı Düşünme Nedir?.....	31
2.5.1.	Dewey'e Göre Yansıtıcı Düşünme.....	35
2.5.2.	Schön'e Göre Yansıtıcı Düşünme.....	39
2.5.3.	Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme.....	42
2.5.4.	Biliş Psikolojisine Göre Yansıtıcı Düşünme.....	43
2.5.5.	Yapılandırmacılığa Göre Yansıtıcı Düşünme.....	46
2.5.6.	Bu Çalışmada Yansıtıcı Düşünme.....	50
2.6.	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler.....	51
2.6.1.	Öğrenme Günlükleri (Learning Journal/Logo).....	52
2.6.2.	Kavram Haritaları (Concept Mapping).....	57
2.6.3.	Sorgulama (Questioning).....	58
2.6.4.	Kendini Sorgulama (Self Questioning).....	63
2.6.5.	Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning).....	64
2.6.6.	Kendini Değerlendirme (Self Assesment).....	65
2.7.	Yansıtıcı Öğretim.....	67
2.8.	Yansıtıcı Düşünmede Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü.....	70
	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	75

VIII

2.9.	Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	75
2.9.1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	83
2.10.	Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	83
2.10.1.	Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	93
BÖLÜM III.....		95
YÖNTEM.....		95
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	95
3.2.	Çalışma Grubu.....	96
3.2.1.	Çalışma Gruplarının Genel Özellikleri.....	96
a.	Cinsiyet.....	97
b.	Kardeş Sayısı.....	98
c.	Babanın Öğrenim Durumu.....	98
d.	Babanın Mesleği.....	99
e.	Annenin Öğrenim Durumu.....	100
f.	Anne Mesleği.....	101
g.	Ailenin Ortalama Aylık Geliri.....	102
h.	Ev Sahibi Olma.....	102
i.	Evin Isınma Şekli.....	103
j.	Kendine Ait Oda Bulunması, Özel Ders Alma ve Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma Durumları.....	104
k.	Ailedeki Birey Sayıları.....	105
l.	Karne Not Ortalamaları.....	105
3.3.	Çalışmanın İlköğretim Birinci Kademedeki Beşinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleştirilmesinin Nedenleri.....	106
3.4.	Çalışmanın İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilmesinin Nedenleri.....	107

3.5.	Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	108
3.5.1.	Kişisel Bilgi Formunun Geliştirilmesi.....	108
3.5.2.	Akademik Başarı Testi.....	109
3.5.3.	Derse Yönelik Tutumları Belirlemek İçin Tutum Ölçeği.....	113
3.6.	Verilerin Toplanması.....	114
3.7.	Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	115
3.8.	Süreçte Kullanılan Ders Planlarının, Öğrenme Günlüklerinin Hazırlanması ve Uygulanması.....	116
3.8.1.	Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması.....	116
3.8.2.	Öğrenme Günlüklerinin Hazırlanması.....	119
3.8.3.	Deneyisel Uygulama Süreci.....	120
BÖLÜM IV.....		124
BULGULAR VE YORUMLANMASI		124
	Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	124
	İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	125
	Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	126
	Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	127
	Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	128
	Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	129
	Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	131
	Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	132
	Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	134
	Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	136
	Onbirinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	138

Onikinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	139
Onüçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	140
Ondördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	141
Onbeşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	142
Onaltıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	143
Onyedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	143
Onsekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	144
Ondokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	145
Yirminci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	146
Yirmi Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	147
BÖLÜM V.....	150
ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	150
5.1. Özet.....	150
5.2. Sonuç-Tartışma.....	156
5.2.1. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi.....	156
5.2.2. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Derse Yönelik Tutumlara Etkisi.....	160
5.2.3. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Bilgilerin ve Tutumların Kalıcılığına Etkisi.....	161
5.3. Öneriler.....	163
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	163
5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	165
KAYNAKLAR.....	167
EKLER.....	179
ÖZGEÇMİŞ.....	267

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Yansıtıcı Düşünmenin Anlamları.....	32
Tablo 2.	Yansıtıcı ve Geleneksel Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	34
Tablo 3.	Yansıtıcı Düşünme ve Biliş Ötesi Düşünme Arasındaki İlişkiler.....	44
Tablo 4.	Yapılandırmacılık Biçimleri.....	47
Tablo 5.	Deney Deseni.....	95
Tablo 6.	Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	97
Tablo 7.	Çalışma Gruplarının Kardeş Sayısı Dağılımları.....	98
Tablo 8.	Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları.....	99
Tablo 9.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri.....	100
Tablo 10.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları.....	101
Tablo 11.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri.....	102
Tablo 13.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olma Durumları.....	103
Tablo 14.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekli.....	103
Tablo 15.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Bulunma, Özel Ders Alma ve Ders Çalışırken Yardım Alma Durumları	104
Tablo 16.	Ailedeki Birey Sayıları.....	105
Tablo 17.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları.....	106

Tablo 18. Test Maddeleri İle Ünite Konularına İlişkin Belirtke Tablosu.....	109
Tablo 19. Akademik Başarı Testi Maddeleri, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Analizi.....	111
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	124
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	125
Tablo 22. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	126
Tablo 23. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	127
Tablo 24. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 25. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Bilgi Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Kavrama Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Uygulama Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	134
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Analiz Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	136
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	138
Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	140

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	140
Tablo 33. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puan Ortalamaları ile Sontest Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	141
Tablo 34. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	142
Tablo 35. Deney Grubunun Sontest Tutum Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	143
Tablo 36. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 37. Kontrol Grubunun Sontest Tutum Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	145
Tablo 38. Deney ve Grubunun Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	146
Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubunun Geciktirilmiş Başarı Testi Erişi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	146
Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubunun Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları.....	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Eleştirel Düşünmenin Öğeleri.....	19
Şekil 2.	Biliş Ötesi Faaliyet Alanları.....	26
Şekil 3.	Nelson ve Narens'e Göre Biliş Ötesi Modeli.....	28
Şekil 4.	Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi.....	30
Şekil 5.	Yansıtıcı Düşünmede Düzeyler.....	33
Şekil 6.	Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	38
Şekil 7.	Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli.....	42
Şekil 8.	Kendini Düzenleme Süreci.....	45
Şekil 9.	Sosyal Yapılandırmacılıkta Öğrenme-Öğretme Süreci.....	49
Şekil 10.	Yansıtıcı Öğrenen Döngüsü.....	73

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi	
Bilgi Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri.....	132
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi	
Kavrama Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri.....	134
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi	
Uygulama Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri.....	135
Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi	
Analiz Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri.....	137
Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinden	
Aldıkları Puanlar ve Yüzdeleri.....	139

EKLER LİSTESİ

EK I.	Türkiye Odalar ve Borsalar İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Şube Başarı Sıralamaları.....	180
EK II.	Kişisel Bilgi Formu.....	181
EK III.	Akademik Başarı Testi.....	183
EK IV.	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	192
EK V.	İzin Yazısı.....	194
EK VI.	Öğretmen Görüş Formu.....	195
EK VII.	Ders Planları.....	196
EK VIII.	İşbirlikli Sınıf Etkinliklerinden Bir Görünüm.....	239
EK IX.	Günlüğüm.....	240
EK X.	Grup Günlüğü.....	243
EK XI.	Öğretmen İçin Yansıtıcı Etkinlikleri Uygulama Yönergesi.....	244
EK XII.	Yansıtıcı Günlük Tutma Stratejisini Modelleme Aşamaları.....	245
EK XIII.	Pano Resimleri.....	246
EK XIV.	İşbirlikli Çalışma Yönergesi.....	250
EK XV.	Öğrenciler İçin Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri Tutma Stratejisinde İzlenilecek Adımlar.....	251
EK XVI.	Yansıtıcı Grup Günlüklerinden Örnekler.....	252
EK XVII.	Öğrenciler Bireysel Öğrenme Günlüklerini Yazıyorlar.....	256
EK XVIII.	Bireysel Günlüklerden Örnekler.....	257
EK XIX.	Düşünmeyi Öğrenelim Köşesinden Bir Görünüm.....	266

ÖNSÖZ

Birey dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren sürekli olarak çevresindeki objeleri ve olayları anlamlandırma çabası içerisinde. Bebeklik dönemiyle başlayıp yoğunluğu değişse de sürekli devam edecek olan bu anlamlandırma çabası aslında bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirdiği düşünme faaliyetleridir. Çocukluk döneminde gelişim en yoğun düzeyde seyretmekte, dolayısıyla çocuğun maruz kaldığı yaşantı çeşitliliği onun düşünme becerilerinin gelişimini de sağlamaktadır. Bu dönemde özellikle de okulda geçirilen yaşantıların çok önemli bir yeri vardır.

İlköğretim beşinci sınıf ve ilerisinde öğrenciler soyut problemleri çözebilir, soyut işlemleri mantıklı bir biçimde yapabilir, kendisine ve topluma ilişkin bilgiler edinir ve bu dönemde çocukların düşünme faaliyetleri daha yoğun şekilde gerçekleşir. Bu çağdaki öğrenciler muhakeme etme, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin yanında kendi düşünme süreçlerinin farkına varma ve bu süreçleri yansıtma özelliği de kazanabilirler. İlköğretim dönemiyle başlayıp devam eden eğitim yaşantıları boyunca öğrencilerin anlama, kavrama, çözme, yorumlama ve yaratıcılık düzeylerini arttırmak için yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme, en genel anlamıyla, bireyin geçmiş/gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme/öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme becerilerinin ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzun ve eğlenceli bir maratonun sonunda elde edilen sonuçlar yansıtıcı düşünmenin önemini ve kazandırdıklarını net olarak ortaya koymuştur.

Bu süreçte desteklerini benden esirgemeyen ve yetişmemde büyük emeği olan çok değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın her aşamasında çok büyük yardımları ve yol göstericiliği için değerli hocam, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR'a, ilgi ve destekleri için de Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

XVIII

Ayrıca materyal konusunda desteğini gördüğüm ve sıklıkla bilgi alışverişi yaptığımız Murat YORULMAZ'a teşekkür ederim. Beni yetiştiren ve desteklerini her an yanımda hissettiğim anneme, babama; sonsuz sabır ve anlayışı için sevgili eşime çok teşekkür ederim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen bilgi çağının gereksinim duyduğu bireyler; düşünen ve düşünme süreçlerinin farkında olarak onları düzenleyebilen, sorgulayan, çözüm üreten, çevresine ve kendisine ilişkin anlamlandırma sürecinde sürekli bir düşünme faaliyeti içerisinde bulunan kimselerdir. Düşünme, insanoğlunun var olduğu andan beri kendi içinde ve dışında gelişen her türlü durumu, olayı anlamlandırmada kullandığı ve onu diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özelliğidir.

Eğitim sistemleri bilgi yüklemek yerine bilgiyi organize edip kullanabilme, bilgiyi üretebilme becerilerine sahip bireyleri yetiştirmelidir. Geçmişte, eğitimden bireye okuma-yazmayı, aritmetik becerileri yoğun bir biçimde kazandırması yeterli görülebiliyordu. Ancak günümüzde bilgiye ulaşma yolları, anlamlı öğrenme, bilgiyi yorumlama, zihinde yapılandırma, kendini etkili bir biçimde ifade etme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme ve kendi düşünme sürecinin farkında olma gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu beceriler çeşitli kolaylaştırıcı ve geliştirici etkinliklerle öğrencilere öğretilbilir.

Çeşitli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları düzenleme öğrencilerimizin soru sorma, anladıklarını ifade edebilme, problem çözebilme, farklı bakış açılarını görme, muhakeme etme, çıkarımlar yapma ve kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olarak onları düzenleme becerilerini kazanmalarını sağlar. Bilginin öğrenilmesinin ötesinde bilgiye ulaşma yollarının ve yapılan işlerde bilinçliliğin önem kazandığı, uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bireyleri yetiştirmenin öneminin arttığı 21. yy'da bu becerilerin öğretilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Türkiye'de de bu gerçek artık daha net bir şekilde görülmekte ve Türk eğitim sistemi bireylere bu becerileri kazandırmak üzere düzenlenmektedir. Türk eğitim sistemindeki yeni gelişmelere paralel olarak, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkararak bireyin kendi bilişinin farkında olmasını, kendini sorgulamasını ve ortaya çıkan sorunları çözmede işe koştığı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kapsayan yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Durgun ve son biçimini almış bir dünyada değil, oluşan bir evrende yaşandığı için burada en belli başlı görevimiz, ileriye bakış ile ilgili olandır. Geriye bakış ise gelecek ile olan ilişkimizde bize verdiği güç, güven ve yararlılık bakımından değer taşır (Dewey, 1996: 142). Hem ileriye hem de geriye bakış için düşünme, olmazsa olmaz bir etkinliktir. Geriye bakışla elde edilen bilgi ve tecrübeler ileriye bakışı şekillendirmektedir. Gelecek artık yaparak, yaşayarak, aktif öğrenen, öğrenme ve düşünme üzerine düşünen, yaşantıları üzerine derin bir şekilde düşünüp çıkarımlar yapan, karşılıklarına çıkan problemleri etkili bir şekilde çözebilen bireylerden oluşacaktır. Geleceğimizi oluşturan bireyler, en genel ifadeyle, yaşamsal değerlerde düşünme becerileriyle donanık bir biçimde yetiştirilmelidir. Düşünme, bireyin kendine ve çevresine ilişkin bir anlamlandırma süreci olduğundan, bu süreci destekleyecek her türlü etkinlik, düşünme becerilerinin gelişimini de sağlayacaktır. Bu anlamlandırma sürecinde birey, daha önce gerçekleştirdiği ve sonra yapmayı planladığı eylemlerine ilişkin derinlemesine düşünerek, zayıf ve güçlü yanlarının farkına varmalı, eylemlerinde var olan eksikleri nasıl gidereceğine dair bir fikri olmalı, kendisinin ve çevresindeki diğer bireylerin anlamlandırma çabalarını izleyerek kendinin ve diğerlerinin öğrenme ve düşünme süreçlerini anlamaya çalışmalıdır. Yansıtıcı düşünme bireye bu özellikleri kazandırabilecek bir düşünme becerisidir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili birçok tanımlama bulunmasına karşılık “Yansıtma” kavramı sistematik olarak ilk defa eğitimin çeşitli konularını açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey (1910) tarafından açıklanmıştır. Yansıtıcı düşünme, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir (Akt. Ekiz, 2006: 47).

Ünver (2003: 5)’e göre yansıtıcı düşünme; bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Yansıtma bilinçli ve aktif bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme öğretilebilir ve geliştirilebilir.

Yansıtıcı düşünme öğrenenlerin, yüksek düzey düşünme becerilerini a) yeni bilgiyi önceki anladıklarıyla ilişkilendirerek b) hem soyut hem de kavramsal terimleri düşünerek c) belirli stratejileri yeni görevlerde uygulayarak d) kendi düşünme ve

öğrenme stratejilerini anlayarak geliştirmelerine yardım eder. Yansıtıcı düşünme öğrencilerin, kendi öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkin daha derin bir biçimde düşünmelerini ve bu derin düşünme neticesinde elde ettikleri sonuçları değerlendirmelerine yardım eder ve öğrenenlerin bu değerlendirmelerini yansıtmalarına izin verir. Oldukça önemli çıktıları olan yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenenlere eğitim yoluyla kazandırılabilir olduğu için sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerle okul ortamında da öğretilebilir. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen ve geliştiren bir öğrenme çevresinin ve aktivitelerinin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Soruları cevaplamada yansıtma için öğrencilere yeterli zaman tanıma.
- Kararları yeniden değerlendirmelerini cesaretlendirmek için sınıfta duygusal olarak destekleyici ortamlar sağlama.
- Ne bilindiği, henüz neyin bilinmediği ve neyin öğrenilmiş olduğu gibi öğrenme durumuna ilişkin görüşleri arttırma.
- Öğrenme aktiviteleri sırasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik için yarı yapılandırılmış bilgiyi içeren gerçek görevler sağlama.
- Öğrencilere nedenleri ve kanıtları araştıran sorular sorarak yansıtma yapmalarını sağlama.
- Keşifler boyunca öğrencinin düşünme sürecine yol gösterecek açıklamalar sağlama.
- Öğrencilere, düşünmelerinin önemli olduğunu keşfetmelerini sağlayacak yarı yapılandırılmış öğrenme ortamları sağlama.
- Akran grup çalışmasında ve küçük grup aktivitelerinde, öğrencinin diğer bakış açılarını görmesine izin veren sosyal öğrenme ortamı sağlama.
- Öğrencilere durumlarını yazdıkları, düşündüklerini destekleyen sebepleri ortaya koyan, zıt durumların farkındalığını gösteren ve kendi durumlarının zayıflığını gösteren yansıtıcı günlükler tutturma (Reflective Thinking, 2006).

Yansıtıcı düşünme, sınıf ortamında çeşitli stratejilerle kazandırılabilir.

Bunları şöyle sıralayabiliriz;

- Öğrenme Logoları (Yazıları)
- Kavram Haritaları
- Soru Sorma

- Kendine Soru Sorma
- Anlaşmalı Öğrenme
- Kendini Değerlendirme

Bireyde yansıtıcı düşünmenin gelişimini sağlayan bu stratejiler sınıf ortamında hep birlikte kullanılabilirdiği gibi öğrencinin, sınıfın ve dersin niteliğine göre sadece biri ya da bir kaçını da birlikte kullanılabilmektedir.

Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen bir diğer yol ise öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturmaktır. İşbirlikli öğrenme sırasında öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerini desteklerler, birbirleriyle ilgili görüş belirtirler ve grup olarak geçirdikleri süreçlerin farkında olurlar. Ünver'e (2003: 34) göre işbirlikli küme çalışmaları sonunda küme çalışmasının işleyişine ilişkin yapılan değerlendirmeler de öğrencileri yansıtıcı düşünmeye yöneltir. Bir başka deyişle, yansıtıcı düşünme sadece stratejilerle değil, aynı zamanda grup süreçleri kullanılarak ta geliştirilebilir.

Öğrenenlerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek oldukça önemlidir. Çünkü yansıtıcı düşünme, öğrencilerde kendi öğrenmelerine ilişkin zayıf ve güçlü yönleri görmeyi, zayıf yönlerini geliştirmeyi, bir şeyi öğrenirken neler yaptığının farkında olmayı, öğrenmelerinde ortaya çıkan sorunları gidermeye yönelik düşüncelerini sağlamaktadır. Bu beceriler, yaşam boyu kullanılacak, içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği çok değerli becerilerdir. Yansıtıcı düşünme becerileri Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Dersleri gibi stratejilerin ve etkinliklerin etkili kullanılabilmesi için her derste işe koşulabilir. Ancak, Sosyal Bilgiler Dersinde yansıtıcı düşünme becerileri ayrı bir önem kazanmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler Dersi öğrencilerin sadece haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, çevresine duyarlı, toplumla uyum içerisinde yaşayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamakla kalmaz aynı zamanda:

1. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
3. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir (Sosyal Bilgiler Programı, 2006: 51).

Sosyal Bilgiler Dersi, öğrencilerin öğrendikleri her beceriyi hayata geçirebilecekleri ve hayat boyu kullanmalarını teşvik edecek bir derstir. Bu nedenle

yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılması için çok elverişli bir derstir. Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis'in (1977) , ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir (Akt. Sosyal Bilgiler Programı, 2006: 52).

Öztürk (2006: 25-26), Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin bu üç yaklaşımdan ilki olan vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretiminin, toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamlılığını sağlamak olduğunu ve bu yaklaşımda içeriğin yetişkinlerce belirlendiğini, öğretmen merkezli yöntemlerin kullanımını öngördüğünü ifade etmektedir. Öztürk, ikinci yaklaşım olan sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretiminin, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımda içerik sosyal bilimcilerin bulguları, bakış açıları ve sorunlardan meydana gelmektedir. Üçüncü yaklaşım olan, yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımının John Dewey'in düşüncelerine dayalı olduğu ve öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini öğrenip uygulamalarının temel amaç olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre içeriğin önceden belirlenmiş olması gerekmemekte ve öğrencileri doğrudan ilgilendiren, etkileyen, kaygılandıran güncel konu ve sorunlara odaklanması istenmektedir. Bu yaklaşım öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirmektedir. Bu ise düşünme becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesini gerekli kılmaktadır.

Okulda düşünme becerilerinin kazandırılması, demokratik yaşam kültürünün korunması ve geliştirilmesi gereğidir. Demokrasi insan iradesine güvenir. İnsanların kendi kendilerine doğru kararlar alabileceğine, karşılaştıkları sorunları mantıklı, barışçıl ve doğru bir şekilde çözebileceklerine inanır. Demokrasi düşünebilen insanlara gereksinim duyar (Doğanay, 2006: 181). Sosyal Bilgiler Dersi, bu demokrasi kültürünün kazandırılıp devamının sağlanabileceği başlıca derstir. Sosyal Bilgiler Dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi, öğrencilerin takım

çalışmalarına izin veren bu yolla öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini izlemelerini sağlayarak, takım üyeleri arasında rekabete değil işbirliğine dayalı olumlu bir bağlılık oluşturan bir derstir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenciler takım arkadaşları ve diğer takımlarla kurdukları iletişimlerle sosyal hayat kurallarını sadece teorik değil aynı zamanda uygulamalı olarak kullanırken, grup çalışmalarıyla diğer bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerini anlamaya çalışarak grupta işleyen süreci daha yakından izleyebilecektir. Bu ise yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekleyen oldukça önemli bir noktadır.

Yansıtıcı düşünmenin Türkiye’de ve yurtdışındaki gelişimi incelendiği zaman yurtdışında bu kavramın ortaya çıkması ve kullanılmaya başlanması oldukça eskilere dayanmaktadır. Konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğretmen yetiştirmeye dayalı olmakla birlikte, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine dayalı araştırmaların da olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise yansıtıcı düşünmeyi geliştirme üzerine yapılan çalışmalar (Bağcıoğlu, 2000; Altınok, 2002, Ekiz, 2003; Bölükbaşı, 2004) oldukça yeni sayılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde öğretmen yetiştirmeye dayalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan (Bölükbaşı, 2004) sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. İlköğretim düzeyinde yansıtıcı düşünmenin nasıl kazandırılacağı ve öğrencilerde neleri geliştirip olumlu katkı yapabileceğine ilişkin çalışmaların yapılması, bu dönemde öğrenilen bilgi ve becerilerin ileride daha etkili kullanılmasını destekleyecektir. İlköğretim düzeyinde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme etkinliklerinin eğitim programlarında yerini alması tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin geliştirilmesi ve bu yolla öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini elde etmeleri bakımından önem kazanmaktadır. Ancak yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretilmesi gerekliliğine karşın ilköğretim düzeyindeki çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde geliştirilmesinin onların akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığının araştırılması yararlı olacaktır.

Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, “yansıtıcı etkinlikler yapılarak yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi” uygulama ve yararlılık bakımından çözülmesi gerekli bir problem olarak ortaya

çıkılmaktadır. Böylece, yansıtıcı düşünme becerilerini ya da düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkındalığını kazanmanın, öğrencilerin ders başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etki edip etmediğinin, etki ediyorsa bunun ne yönde olduğunun ortaya konulması ihtiyacı duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Sosyal Bilgiler Dersinde yansıtıcı öğrenme etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.1. Denenceler

1. Deney grubu ile kontrol grubunun öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubu ile kontrol grubunun öntest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubunun öntest başarı puan ortalamaları ile sontest başarı puan ortalamaları arasında bir fark vardır.
4. Deney grubunun öntest tutum puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında bir fark vardır.
5. Kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Kontrol grubunun öntest ve sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **bilgi** düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
8. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **kavrama** düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
9. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **uygulama** düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
10. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **analiz** düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

11. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
12. Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
13. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
14. Deney grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
15. Deney grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş başarı test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
16. Deney grubunun sontest tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
17. Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş başarı test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
18. Kontrol grubunun sontest tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
19. Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
20. Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
21. Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi çağının gerektirdiği insan tipini yetiştirmek, eğitim sistemlerinin en önemli görevi haline gelmiştir. Çünkü bilgiyi üreten ve kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problemlere mantıklı çözümler üretebilen, düşünme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler şüphesiz uluslararası düzeyde rekabet edebilecek kimselerdir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde şüphesiz en önemli görevi eğitim kurumları üstlenmektedir. Bu görevin tam anlamıyla yerine getirilmesi için tüm eğitim sistemlerinde sürekli yenileşme ve düzenleme çalışmalarına başvurulmaktadır. Türkiye’de de ilköğretim programlarında yeni bir anlayışla yenilik ve düzenlemelere gidilmiş, programın temel felsefesi ve öğrenme yaşantıları aracılığıyla öğrencilere

kazandırılacak beceriler, yeniden bilgi çağının gereklerine uygun olarak düzenlenmiş ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılından başlanarak kademeli bir biçimde programlar uygulamaya konulmuştur. Bu bağlamda, ilköğretim birinci kademedeki tüm sınıflarda bir kerede değişiklik ve düzenlemeler yapılarak, ikinci kademedeki değişiklik ve düzenlemeler aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm eğitim programlarının değişmesi ile Sosyal Bilgiler Dersi programı da yenilenmiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi, bireyin topluma uyum sağlamasını, demokratik ve insani değerleri benimsemesini, edindiği becerileri gerçek hayatta kullanmasını sağlayan bir derstir. Öğretim boyunca öğrencilerin gerçek yaşam koşullarında kullanabileceği becerilerden bazıları İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında şöyle yerini bulmaktadır;

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Karar Verme Becerisi
- Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
- Sosyal Katılım Becerisi
- Empati Becerisi

Sosyal Bilgiler Dersi; eleştirel, yaratıcı düşünen, araştıran, keşfeden, karşılaştığı problemleri çözümede etkili kararlar alabilen, kendini ifade etme, iletişim kurma ve karşısındakini anlayarak işbirliği halinde çalışma becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çünkü bu beceriler, günlük hayatın akışı içerisinde bireyin sıklıkla maruz kalacağı bazı durumlara karşı kullanabileceği önemli becerilerdir. Yansıtıcı düşünme de bu becerileri içerisinde barındıran bir düşünme becerisi olduğu için Sosyal Bilgiler Dersiyle öğretilmesi öğrencilerin hem günlük hayatta hem de akademik ortamda daha başarılı olmalarına önemli oranda katkı sağlayacaktır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında, Sosyal Bilgiler Dersi programı diğer tüm derslerin yenilenen programlarında olduğu gibi yansıtıcı öğrenme yaşantılarının dersle bütünleştirilmesine izin veren bir program anlayışına sahiptir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler gibi yaşam becerilerinin kazandırılabilceği bir derste bireyin kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünmesinin, akademik başarıyı ve derse yönelik

tutumları etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, Türkiye’de yansıtıcı düşünmenin ilköğretim düzeyinde kazandırılmasına yönelik Bölükbaşı (2004) tarafından Türkçe dersine yönelik olarak yapılan sadece bir tek çalışmaya rastlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma Sosyal Bilgiler Dersine yönelik olarak yapılan ilk araştırma niteliğindedir.

Bu araştırma ile elde edilecek sonuçların, ilköğretim dönemindeki öğrencileri düşünmeye yönlendirecek etkinliklere yol açacağı, öğretmenler için uygulamada kolaylıklar sağlayacağı (ders plan ve etkinlik örnekleriyle), ilgilileri bilgilendireceği, öğrencilerin düşünmelerine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları fark etmeleri ve bu farkındalığın akademik başarıya, derse yönelik tutumlara etkilerini görme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme gibi faydalar sağlayacağı, ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada:

1. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenlerin, sonucu anlamlı şekilde etkilemeyeceği varsayılmıştır.
2. Geliştirilen testlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2006–2007 Öğretim Yılı Bahar Dönemi ile sınırlıdır.
2. Tokat ili merkezindeki Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. İlköğretim okullarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında
 - Toplum İçin Çalışanlar
 - Bir Ülke Bir Bayrak
 ünitelerinin öğretimiyle sınırlıdır.
4. Çalışma grubunda uygulanan yansıtıcı etkinlikler ile sınırlıdır.

5. Çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Düşünme, gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1999: 89).

Biliş Ötesi Düşünme:

- I. Biliş ötesi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında düşünmesi olarak tanımlanabilir (Flavell,1979).
- II. Biliş ötesi, bireyin bir öğrenme görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında bilişsel strateji ve görevin gerekleri ile ilgili olarak kendisiyle iletişim kurmasıdır (Demirel, 2005: 19).

Yansıtıcı Düşünme:

- I. Bir inancı oluşturan temeli, kasti olarak aramak ve inancı desteklemek için temelin uygunluğunu incelemektir (Dewey, 1910: 1).
- II. Etkin, tutarlı ve dikkatli düşünme becerisini geliştirme yaklaşımı (Demirel, 2005: 132).

Öğrenme Günlüğü: Bireyin ya da grubun kendi öğrenme ve düşünme süreçlerine, öğrenme yaşantılarına ilişkin düşünce, duygu ve değerlendirmelerini kaydettiği belgelerdir.

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünmenin Tanımı

Düşünme, bir anlamlandırma çabasıdır. Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1999: 89). Bu süreç oldukça karmaşık zihinsel aktiviteleri gerektirir. Düşünme süreci içerisinde beyin, gelen uyarıcıları algılama, onları mevcut şemalarla karşılaştırma, hipotezler oluşturma, muhakeme etme, yeni şemalar oluşturma v.b. gibi birçok zihinsel etkinlikte bulunur. Beynin bu etkinliklerini geliştirme ve hızlandırma büyük ölçüde eğitim yoluyla gerçekleşir.

Düşünme, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, 2008). Dewey (1996: 142)'e göre, düşünme; yapılan şeyle sonuçları arasındaki bağıntıları, sağlam ve dengeli olarak bulup çıkarmaktır. Düşünmede yalnızca bağlantı değil, bağlantının ayrıntıları da yer alır. Düşünme; problemin algılanması, koşulların gözlenmesi ve incelenmesi, bu işlevlerin telkin ettiğine göre ussal bir çözümlene yolu oluşturulması ve sınama yoluyla bu yolun test edilmesi gibi adımları içerir.

2.2. Düşünme Becerileri ve Eğitim

Düşünme, insanoğlunun var olduğu andan beri kendi içinde ve dışında gelişen her türlü durumu, olayı anlamlandırmada kullandığı ve onu diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Bu süreç oldukça karmaşık zihinsel aktiviteleri gerektirir. Düşünmeyi öğrenme, bireye kazandırılacak en önemli beceridir. Çünkü insanlar çevrelerindeki olaylara anlam verirken, okuduğu bir metni anlamlandırırken, herhangi bir şeye karar verirken ve daha pek çok durumda düşünme becerilerini kullanırlar. Eğitim, bireylere sadece bazı bilgileri aktarma değil, aynı zamanda düşünme becerileri de kazandırmalıdır. Öğrencilerin düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve onları nerede kullanabilecekleri bilgisine sahip olmaları hem bireylere hem de topluma oldukça önemli kazanımlar sağlayacaktır. Eğitim sistemi, öğrencilere potansiyellerini en

üst düzeyde geliştirme imkânı vermeli, ulusal ve uluslar arası düzeyde de rekabet edebilecek güce sahip olmayı mümkün kılacak düşünme becerilerini kazandırmalıdır.

Öğrencilerimizin neden iyi düşünürler olmasını isteriz? Bu soru şu şekillerde cevaplanabilir: Birincisi, “onların eğitim sayesinde bugünün dünyasını anlamak ya da başarılı olmak için etkili rekabet edebilecek teçhizata sahip olmaları gerekir”. İkincisi, “İyi düşünme vatandaşlık için önceden gerekli olan bir şeydir. Demokraside vatandaşlar konular hakkında derin bir biçimde düşünmek zorundadır”. Üçüncüsü, “iyi düşünme becerisi bireye psikolojik iyilik verir. Düşünme becerilerine üst düzeyde sahip olanlar çevrelerine ve olaylara alt düzeyde sahip olanlardan daha iyi uyum sağlar. Dördüncüsü ise, “birbirimizi yok etmek için yeteri kadar akıllıyız ve daha iyi düşünürler olmadıkça da bu böyle devam edecektir” (Nikerson, 1987: 31-32).

Eğitim açısından bakıldığında öğrencilere düşünme becerilerini öğretme, öğrencilerin belki de en temel olarak depoladıkları bilgileri geri çağrılmalarını sağlayarak akademik başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Sunulan bilgileri sadece basit bir biçimde kodlayıp depolamak yerine, bilgiler arasında ilişkiler kurma ve onları kavramaya yönelik stratejiler geliştirme eğitimin temel amaçlarından biri olmalıdır. Birey, öğrenmeyi gerçekleştirirken bu zihinsel süreçleri kullanmalıdır. Bu zihinsel süreçlerin oluşmasını kolaylaştıran çeşitli stratejilerin etkili bir biçimde kullanılması gerekir. Bireye öğrenme ve düşünme sürecinin farkındalığı, düşüncelerini nasıl yansıtabileceğinin öğretilmesi ve üst düzey bilişsel sorularla bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla daha etkili öğrenmesi sağlanmaktadır.

Düşünmeyi bilen ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olup onları düzenleyebilen öğrenciler, elde ettikleri bilgiyi nasıl depoladıklarının ve bu bilgileri nerede ve ne zaman kullanabileceklerinin bilincinde olarak sadece başarı düzeylerini arttırmakla kalmaz, aynı zamanda duygusal açıdan da mutlu bireyler olurlar. Çünkü insanlar günlük yaşamalarında da mutluluk ve başarıyı yakalayabilmek için sağlıklı ve doğru düşünebilme, düşündüklerini kontrol edebilme ve değerlendirme becerisine gereksinim duyarlar. Bu becerileri geliştiren bireyler toplumun bir üyesi olarak etkili ve verimli iletişim kurabilen, birbirini ve dünyayı anlayan kişiler olarak yetişirler.

2.3. Düşünme ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Bireyin kendini, dünyayı ve daha birçok şeyi anlamasını sağlayan başlıca yeteneği düşünebilme ve öğrenebilmedir. Düşünme ve öğrenme iç içe geçmiş bir döngü

halindedir ve bu süreçte zihinsel aktiviteler etkili bir biçimde kullanılır. Böylece öğrenme de gerçekleşmiş olmaktadır. İnsanoğlu öğrenmenin oluşumunu açıklayabilmek için çeşitli kuramlar geliştirmiş, bu kuramlar yoluyla öğrenme ve öğrenme süreçlerini açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan davranışçı kuramlar gözlenebilen davranışlar, bilişsel kuramlar ise zihinsel ve içsel süreçler üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenmeyi açıklamada davranışçı kuramların yetersiz kalması, psikologları, insanın öğrenmesini içsel süreçlerle açıklayan bilişsel yaklaşımlara yöneltmiştir. Öğrenme, düşünme süreçleriyle meydana geldiği için bu sürecin en iyi şekilde anlaşılabilmesinde bilişsel yaklaşımın ele alınması gerekir. Bilişsel ya da bilgiyi işleme yaklaşımı, insanın dünyayı anlamak için kullandığı zihinsel süreçlerin incelendiği öğrenme kuramıdır.

Bilgiyi işleme kuramı, öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. Bilgisayarlar dışarıdan gelen bilgiyi birtakım işlemlere tabi tutarak depolar ve istendiğinde geri getirir. İnsan zihni de bilgiyi alır, işler, değiştirir, depolar ve istenildiğinde hatırlar. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu, 1997: 270):

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme yaklaşımına göre, dışarıdan gelen bilgiler duyu organları aracılığıyla alınır, duysal kayıta bilgilerin büyük bir kısmı atılır, bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak tanınır, dikkat ve algı süreçleriyle seçilip kısa süreli belleğe gönderilir, burası çalışan bellektir ve gelen bilgiler burada işlendikten sonra tekrar ve kodlama gibi süreçler kullanılarak uzun süreli belleğe gönderilir ve gerektiğinde geri getirilir. Kısa süreli bellekte gelen bilginin doğruluğu gözden geçirilirken, eklemeler yapılırken (elaboration) veya belli bir bağlamda bilgi yeniden yapılandırılırken (reconstruct), uzun süreli bellekteki bilgiler aktive edilir ve işleme alınırlar (Ülgen, 2004: 60). Bu işlemler yapılırken yeni gelen bilgiler kaydedilir ve eski bilgileri değiştirirler. Değiştirilen bilgiler son halleriyle şifrelenerek uzun süreli belleğe yollanır ve burada depolanır. Yani biz yeni öğrendiklerimizi hatırlarken artık eski halleriyle değil yeni şifrelediğimiz biçimleriyle hatırlarız.

Bu bilişsel süreçlerin nasıl işlediği ve bunların nasıl kontrol edilebileceğine ilişkin bazı kavramlar ortaya atılmıştır. Bunlar; bellek ötesi, biliş ötesi, yürütücü kontrol

gibi kavramlardır. Bunlardan bellek ötesi bireyin kendi belleğinin işleyişiyle ilgili bilgisine; biliş ötesi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin bilgisine işaret eder (Ülgen, 2004: 63). Yürütücü kontrol ise tüm sürecin kontrol edilmesini, düzenlenmesini sağlamaktadır. Woolfolk'a göre (1997), bu süreç bilgisayarda "program", bireylerde ise "yürütücü kontrol" tarafından denetlenmektedir (Akt. Subaşı, 1999: 28).

Bellek ötesi, bireylerin hafıza süreçlerinin ve hafıza stratejilerinin farkında olmalarıdır. Hafızaya alınan bilgilerin hangi aşamalardan geçerek kaydedildiği ve hangi stratejiler kullanıldığında etkililik düzeylerinin arttığına ilişkin bilgidir. Biliş ötesi sürecin işleyişi ise temelde biliş ile başlamaktadır. Biliş, öğrenenin akademik bir işle uğraşırken kullandığı stratejiler iken; biliş ötesi, bu bilişin ve stratejilerin kontrol gücünün farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (Chisholm, 1999: 5). Biliş ötesi; bireyin öğrenmesini kontrol etmesi, planlaması ve izlemesi için farklı öğrenme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacağı bilgisini gerektirir.

Yürütücü kontrol sistemi bireyin, hem güdüsel hem de bilgi işleme süreçlerini kontrol eder. Güdüsel süreçler, herhangi bir şeyi elde etme ya da onu elde etmeye niyet etmedir (Senemoğlu, 2005: 335). Bilgi işleme ile ilgili süreçler ise, bilginin duyu organları yoluyla algılanmasıyla başlayıp devam eden işleme sürecinin ve sonrasında da hatırlama sürecinin kontrolünü sağlamaktadır. Kontrol, bilginin kısa süreli bellekte işlenirken, bilginin daha önce öğrenilen bilgilerle bağlantısını, depolanmasını ve yinelem (rehearsal) olayını denetler, stratejiler üretir (Ülgen, 2004: 64). Bilgi işlem süresince meydana gelen her aşamanın kontrol edilmesi, bireye kendi bilişinin farkındalığını kazandırır. Bilişsel farkındalık veya biliş ötesi süreçler işte bu farkındalık süreçleridir. Bireyin bilişsel farkındalık düzeyi arttıkça kendine ilişkin değerlendirme ve düzenleme faaliyetlerinde de bir artış olmaktadır. Çünkü bilişsel farkındalığa sahip birey neleri yapıp neleri yapamayacağını bilir, öğrenme ve düşünme sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ayırt edebilir. İşte bu noktada yansıtıcı düşünme meydana gelmektedir. Yansıtıcı düşünen birey düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalık elde ederken, bu süreçlere ilişkin olumsuz durumları belirleyip bunları gidermede planlamalar yapabilir kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini belirleyebilir.

2.4. Düşünme Türleri

Alan yazında düşünme becerilerinin genellikle problem çözme, eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi ve yansıtıcı düşünme becerileri ile ön plana çıktığı görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi düşünme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Yansıtıcı düşünme ve biliş ötesi düşünme bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi hakkında düşünmesini ve önceki yaşantıları ile bu düşünceleri arasında bağlantı kurmasını gerektirir. Yansıtıcı düşünme bazen yaratıcı düşünmeye yol açar. Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ile de yakından ilgilidir. Çünkü yansıtıcı düşünmede bulunan sorgulama ve değerlendirme eleştirel düşünmenin örgütlenme, akıl yürütme, hipotez oluşturma ve tahmin etme becerilerini kapsamaktadır (Wilson ve Jan, 1993: 8). Bu nedenle bu çalışmada düşünme türleri olarak özellikle yansıtıcı düşünmenin oluşumuna zemin hazırlayan ve yansıtıcı düşünmeyi uyaran bu düşünme becerilerine değinilmiştir.

2.4.1. Problem Çözme

Bugün ya da gelecekte problem çözme becerilerini hayatına transfer edebilen ve karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi hem toplum hem de bireyin başarısı, refahı için gerekli görünmektedir. Problem çözme, düşünme kavramının içinde yer alan bir süreçtir. Problem çözme bir düşünme becerisidir ve düşünme stratejileri yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Problem çözme becerisi sıklıkla eleştirel düşünme becerisi, analitik düşünme ve tüm niceliksel iletişimin, eleştirel cevaplama gibi yapıları içerecek şekilde yararlı bir biçimde üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Chang ve Taipei, 2002: 441).

Problem çözenin genellikle matematik müfredatlarında yer aldığı ve bu derste sıklıkla üzerinde durulduğu için sayıları ve bir problemin matematiksel çözümünü içerdiği düşünülür. Oysa matematiksel de olsa problem çözme bireyin bir belirsizlik durumuyla karşılaşmasıyla başlar ve çeşitli düşünme süreçlerinin kullanımıyla devam eder. Bu nedenle problem çözme becerisine sahip bireyler bu becerilerini yaşam sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için de kullanabilirler. Bir problemin çözümünde birey öncelikle problemi algılamalı, alternatif çözüm yollarını düşünüp değerlendirmeli, problemin çözümünde uygun yolu belirlemeli, problemi çözmeli, sonucun doğruluğunu kontrol etmeli ve başka ne gibi çözümler olabileceğini düşünmelidir. Bunların hepsi bilişsel süreçleri etkin kullanmayı gerektirir. Bu da doğal olarak düşünme becerilerini geliştiren bir etkinliktir.

Bir problemin tanımlanması ve çözülmesi beş aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar (Moore, McCan ve McCan, 1985: 6-10):

1. **Problemin Algılanması ve Tanımlanması:** Karar verme süreci problemin algılanmasıyla birlikte başlar. Problem bir kez algılandıktan sonra dikkatlice tanımlanmalıdır. Eğer problem doğru bir şekilde tanımlanmazsa çözülmesi mümkün olamaz. Birçok açıdan bu aşama zor olabilir. Problem bir kez doğru olarak tanımlandıktan sonra geri kalanı nispeten kolay olacaktır. Yanlış tanımlama yanlış çözüme götürebilir. Problemlerin doğru tanımlanmasında üç kurala dikkat edilmelidir: (a) Tanımlama, çok genel olmamalıdır. (b) Tanımlama çok özel de olmamalıdır. (c) Tanımlama tek başına probleme bir çözüm oluşturmamalıdır.
2. **Bilgi Toplama:** Problem tanımlandıktan sonra problemle ilgili bilgi toplanmaya başlanabilir. Karara temel oluşturacak daha fazla bilgi daha uygun kararlar almayı mümkün kılacaktır.
3. **Geçici Sonuçlar Belirleme:** Bu aşamada probleme çözüm üretmeye başlanır. Probleme olası çözümleri getiren gerekli bilgi sağlandığı anda çözmeye başlanabilir ancak unutulmaması gereken şey bu çözümlerin geçici olduklarıdır. Bu aşamada amaç, bir sonucu kesinleştirmek değil, daha ziyade makul çözümleri belirlemedir. Geçici sonuçlar belirlemek için biraz yaratıcı düşünme de gerekebilir.
4. **Geçici Sonuçları Test Etme:** Geçici sonuçlar güvenilirlikleri açısından test edilmelidir. Tüm geçici çözümlere bazı çıkarımlar aracılığıyla ulaşılır ve bu mevcut gerçekler ya da delillerden kaynaklanan bir düşünme sürecidir. Geçici sonuçların tümü güvenilirlikleri açısından test edilmelidir, çünkü bazıları test edilip bazıları test edilmezse gerekli sonuca ulaşmak zorlaşır.
5. **Değerlendirme ve Karar:** Bu aşamada elde edilen çözümlerin işe yarar olanlarından en iyi olanları seçilir. Böylece dördüncü aşamada yapılan testlere dayalı çözümlerin güvenilirliği değerlendirilir. Uygun metotlarla geçici çözümler test edilirse az sayıda güvenilir sonuçların bulunduğu görülebilir. Bunun için en yüksek düzeyde güvenilirliğe ulaşınca kadar değerlendirme devam etmelidir.

Bu aşamaların gerçekleştirilmesi, bireyin düşünme süreçlerini etkili bir şekilde işe koşmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu aşamaları gerçekleştirirmede öğrencilere verilen düşünme becerileri eğitiminin büyük rolü vardır. Problem çözme; çözülecek problemin amaçlarının ifadesinin açık bir biçimde düzenlenmesi, muhtemel çözümlerin

kapsam ve sınırlılıklarının belirlenmesi ve bir dizi alternatif arasından en iyi çözümün seçilmesini içerir (Li ve Love, 1998: 724). Bu nedenle problem çözme, karmaşık süreçleri içerir ve eğitim yoluyla geliştirilebilir.

Yansıtıcı düşünme becerilerinin bireyde gelişimiyle; duygu, düşünce ve değerlendirmelerin yansıtılması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Böylece birey, kendini yansıtarak aslında problemlere bulduğu çözüm yollarını da görmekte ve çözümün uygunluğunu değerlendirerek tekrar yapılandırmaktadır.

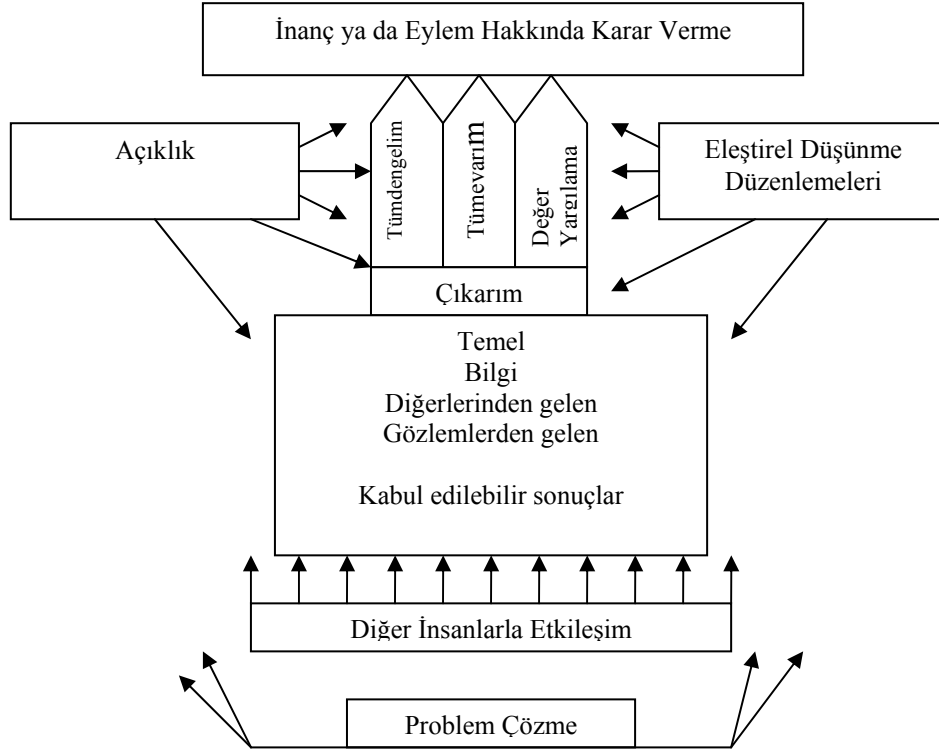
2.4.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme; araştırma, aydınlatma, düzenleme, akıl yürütme, analiz etme, genelleme, hipotez oluşturma, tahmin etme, değerlendirme, sentez yapma gibi becerileri içinde barındırır (Wilson ve Jan, 1993: 8). Eleştirel düşünme en genel anlamıyla, bireyin algıladığı olay ya da durumlarla ilgili sorgulama yapmadan olayı/durumu görüldüğü gibi kabul etmemesidir. Bunun için hem kendi içinde bir sorgulama halinde hem de çevresini gözleme ve anlamlar çıkarma peşindedir. Problemleri sorgulama, öğrencilerin üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde en etkili yollardan biridir (Eggen ve Kauchak, 1996: 236).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadırlar (Akt. Şahinel, 2002: 7):

- **Doğru Düşünce:** Doğru düşünce anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun düşüncedir.
- **Düşüncenin Öğeleri:** Eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir.
- **Düşünce Alanları:** Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Ennis, (1987: 16-24)'e göre, eleştirel düşünmenin öğeleri; açıklık, temellilik, çıkarım ve etkileşimdir ve bunlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel Düşünmenin Öğeleri

Kaynak: Ennis, H. R. (1987). *A Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities. Teaching Thinking Skills: Theory And Practice.* (Editors; Joan Boykof Baron, Robert Sternberg). New York: W. H. Freeman And Company, s. 16.

Açıklık için öncelikle, bir soruya odaklanmak gerekmektedir. Bu, problemi tanımlamayı, hipotez oluşturmayı içerir. Önemli olan nokta hipotezin kabul edilebilir olup olmadığıdır. İkinci açıklık ilkesi, tartışmaları analiz etmedir. Bu analiz birbiriyle ilişkili birçok becerinin bir bileşimidir ve bunların hepsi uygulamada zorluk oluşturabilir. Üçüncü açıklık ilkesi ise, soru sormadır. Bunun anlamı konuya uygun açıklık getirecek sorular sormadır. Bu eleştirel düşünmede en önemli beceridir.

Temellilik, bireyin diğerleri tarafından üretilen ifadeler, gözlemler ve çıkarımlardan kaynaklanan çıkarımlarını desteklemektir. Diğerleri tarafından ifade edilenlere baktığımızda kaynağın güvenilirliğini yargılamak en temel beceridir. Hem bu beceri hem de diğer beceriler ilköğretim düzeyinde geliştirilebilir. Gözlem yapma, olayları ya da durumları algılamada çok önemlidir. İyi bir gözlem ve gözlemleri kaydetme eleştirel düşünme için gereklidir. Çıkarımlar ise kendi içinde üç kategoriye ayrılmaktadır: tümdengelimli çıkarım, tümevarımlı çıkarım ve değer yargılama

çıkarımları. Tümdengelimli çıkarımlar, bir şeyin başka bir şeyden gelip gelmediğiyle ilgilenir. Bu ilişkide eleştirel düşünme çeşitli yönleriyle rol oynar. Tümevarımlı çıkarımlar, gerçekleri ortaya çıkarmayı destekleyen hipotezlerden çıkarım yapmayı ve bu çıkarımları genellemeyi içerir. Değer yargılama çıkarımları ise, bireyin herhangi bir durumda değer yargıları açısından yapabileceği alternatif davranışların neler olabileceğinin ifade edilmesidir.

Etkileşim, diğerleriyle tartışmalar, sohbetler, sunumlar yapmadır ve bunlar eleştirel düşünmede en önemli noktadır. Eleştirel düşünme, problemin algılanmasıyla başlayıp devam eden bir analiz sürecidir. Bu süreçte bireyin geçmiş yaşantılarından elde ettiği bilgiler de önemli bir yer tutar. Geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri arasındaki tutarlılık, bireye doğru yolda olup olmadığını göstermektedir. Eleştirel düşünme becerileri sadece sorgulama becerilerinden ibaret olmayıp çeşitli düşünme becerilerini de içinde barındırır.

Eleştirel düşünme, kabul edilebilir inanç ya da eyleme sahip uygulamalı yansıtıcı bir aktivitedir. Beş anahtar düşünceye sahiptir: uygulamalı, yansıtıcı, kabul edilebilir, inanç ve eylem. Bunların birleşimiyle eleştirel düşünme ortaya çıkar. Eleştirel düşünme, neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan kabul edilebilir yansıtıcı düşünmedir. Eleştirel düşünme, direkt olarak üst düzey düşünme becerilerini uygulamayı içeren uygulamalı bir aktivitedir (Ennis, 1987: 10).

Eleştirel düşünme kavramında önemli bazı özellikler vardır. Bunlar;

- İnanç ya da eyleme odaklanma.
- İnsanların yaptığı ya da yapması gerekli şeyler anlamına gelen ifadeler üretme.
- Sonuçları değerlendirmede bize yardım edecek ölçütleri içermeye.
- Hem düzenlemeleri hem de becerileri içermeye.
- Eğitim programını eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik örgütlenme (Ennis, 1987: 25).

Eğitimin her alanında ve düzeyinde bireylere yeterlilik, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerileri kazandırılabilir. Eğitim programlarının sadece bilgiyi aktarmak amaçlı değil, çocuğa hem akademik hem de yaşamsal becerileri elde etmesinde destek verecek eleştirel, yaratıcı, problem çözme, biliş ötesi, yansıtıcı becerilerle donanık olması gereklidir. Düşünme becerilerinin de çeşitli öğretim biçimleri vardır. Ashman ve Conway (1997: 135-150) eleştirel düşünme becerilerini

içine alan düşünme becerilerinin öğretimi için aşağıdaki öğretim yaklaşımlarının etkili olduğunu belirtmektedirler (Akt. Şahinel, 2002: 43):

1. Doğrudan Açıklama (Direct Explanation)
2. Aşamalı/Basamaklı Öğrenme Yaşantıları (Scaffolded Instruction)
3. Aracılı Öğrenme Yaşantıları (Mediated Learning Experience)
4. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)
5. Bilişsel Hazırlama (Cognitive Coaching)
6. İşbirlikli Öğrenme (Co-operative Learning)
7. Akran Öğretimi (Peer Tutoring)
8. Bilişsel Çıraklık (Cognitive Apprenticeship)
9. Özdenetimli Öğrenme (Self-regulated Learning)

Bu öğretim yaklaşımları, düşünme becerilerini kazandıracak bir eğitim programı ve öğretmenin kişisel becerisiyle de bütünleştiğinde, öğrenciler için anlamlı düşünme yaşantılarının edinilmesi kaçınılmaz olacaktır.

2.4.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme; yeni fikirler oluşturma, alternatifleri arama ve bulma, yeni bir yaklaşıma uyarlama, mevcut seçenekleri keşfetme, varsayımları teşvik etme becerilerini kapsamaktadır (Wilson ve Jan, 1993: 9). Yaratıcı düşünme, bir problemin çözümlerini ya da bir olgunun olası açıklamalarını şekillendirme olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme ise bu çözümlerin değerlendirilmesi ve test edilmesidir. Etkili düşünme, hem yaratıcı hem de eleştirel düşünmeyi içinde barındırır (Moore, McCann ve McCann, 1985: 5).

Yaratıcı düşünme, geleneksel düşünmeden ayrılıp, farklı bakmayı farklı görmeyi gerektirir. Rawlinson (1995: 20), yaratıcı düşünmeyi “daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması” olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı düşünme yöntemlerinin zaten var olan nesnelere ve düşüncelerden yola çıktığını ve yaratıcı düşünmeye en iyi örneklerin bilimsel keşifler, fıkralar ve rüyalar olduğunu belirtmektedir.

Sternberg’e göre (2003: 333-335) yaratıcı düşünen insanlar çoğunlukla yaratıcı olmaya karar vermiş insanlardır. Yaratıcı olmaya karar veren insanlar aşağıdaki anahtar konularda karar vermelidirler:

1. **Problemleri Yeniden Tanımlama:** İnsanların bir yönüyle gördüğü bir problemi alıp diğer yönlerini görmeye çalışılmalıdır.
2. **Fikirlerini Analiz Etme:** Öğrenciler fikirlerini analiz edebilmelidir, kararlarının gerçekten değerli olduğunu düşünmeye devam etmeli, hata yaptıklarında ise bunu kabul etmelidirler. Ayrıca dengeli bir biçimde şüpheli olmalı ve bir kişinin herhangi bir düşünce hakkında her zaman doğru düşünemeyeceği bilinmelidir.
3. **Fikirlerini Satmak:** Üretilen fikirlerin saçma oldukları düşüncesine kapılmadan çevresindekilerle paylaşılması gereklidir.
4. **Bilgi İki Tarafı Keskin Bir Kılıçtır:** Yaratıcı olmak bilgili olmaktır. Bilgili olmadan bilinenlerin ötesine gidilemez. Aynı zamanda bilgili olmak yaratıcılığı engeller. İnsanlar fazla bilgi ile donandıklarında başkalarının bakış açısından bakmaya başlayabilirler. Bazen öğretmenler de kendi dünya görüşlerine uymadığı için öğrencilerinin yaratıcı fikirlerini önemsemeyebilirler. Diğer taraftan bilgisiz biri yaratıcı olamaz. Gerekli bilgiye sahip olmayan birey, konu hakkında yaratıcı fikirler üretmekte zorlanır. Çoğu çocuk kendi kendine kaldığında yaratıcıdır, ancak diğerleriyle buluşunca bunu kaybedebilir çünkü diğerleri daha önceden benzer fikirlere sahip olabilirler.
5. **Engellerin Üstesinden Gelmek:** Yaratıcı insanlar yaratıcı düşünme sırasında mutlaka engellerle karşılaşır. Bu engelleri aşmaları gerekir.
6. **Makul Riskler Alma:** Yaratıcı insanlar makul bir şekilde risk almayı severler. Öğretmen de bunu teşvik etmelidir.
7. **Gelişime İsteklilik:** İnsanlar, fikirlerini hayatlarına yayamadıkları ya da kariyerlerine yaratıcı fikirlerini yayamadıkları zaman isteksizleşir ve düşüncelerinin ötesine gitmekten korkarlar. Bu nedenle düşünceleri anlatarak, kendisini engelleyen düşüncelere karşı savaşmalıdır.
8. **Kendine Güven:** Yaratıcı insanların ürettikleri fikirlere güvenmeleri, kendilerine inançlarını ve kendine güven duygularını devam ettirmeleri gereklidir.
9. **Belirsizliğe Karşı Hoşgörü:** Yaratıcı olma çabası içerisinde bir takım belirsizliklerle karşılaşmak olasıdır. Bunlar, uzun zaman alabilen rahatsızlık veren durumlar olabilir. Yaratıcı olmak için fikirlerin doğruluğu hakkında dengeli bir şekilde şüphe duyulmalıdır. Belirsizliklere hoşgörülü olmalıdır.

10. Yapmayı Sevdiklerini Bulup Yapma: İnsanlar yapmayı sevdikleri şeyler konusunda daha yaratıcı olabilirler o yüzden sevdikleri şeyleri yapmaları yaratıcı olmaları yönünde iyi bir adımdır.

11. Zaman Tanıma: Yaratıcı olmak zaman alır bu yüzden yeterli zamanın tanınması gereklidir. Öğrenciye kuluçka süresi, yansıtma ve diğer alternatif düşünceleri seçmesi için yeterli süre tanınmalıdır. Acele etmek yaratıcı çalışmayı zora sokar.

12. Hatalara İzin Verme: İnsanlar hatalarından da öğrenirler. Öğrenciler hata yapmaktan korkarsa yaratıcı olmakta zorlanırlar. Yaratıcı insanlar sıklıkla başarısız fikirler de üretirler. Bu hataları yapmalarına izin verilmezse belki de hiç fikir üretemez hale gelebilirler.

Yaratıcı düşünmede birey karşısına çıkan engellerle savaşırken bir taraftan da düşünme faaliyetlerini devam ettirir. Yaratıcı düşünme bu düşünme faaliyetlerinin farklı yorumlanması, özgün bir şekilde ortaya konulmasını da içerir. Yaratıcı düşünmenin oluşturulması için öncelikle düşünme sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Rawlinson (1995: 33-37), bu düşünme sürecinin bazı aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- **Hazırlık:** İlk kademedir ve çözülecek sorunla ilgili mümkün olduğu kadar çok faktörün belirlenmesinden oluşur. Bu aşamada beyin fırtınası yapılması, sorunun yeniden tanımlanması gerekmektedir. Bu şekilde diğer insanların soruna ilişkin görüşlerini belirtmelerine olanak sağlanabilir.
- **Çaba:** Yaratıcı düşünme için önemli ölçüde çaba harcamak da gerekmektedir. Sıkıntı ve hayal kırıklığı, yaratıcı çalışmaların bir parçasıdır ve bunları aşmanın yöntemleri vardır. Çaresizliğin getirdiği sıkıntıyı aşmak kolay değildir ama yeterli çaba gösterildiğinde hep ödüllendirici sonuçlara ulaşılır.
- **Kuluçka Dönemi:** Düşünme sürecinde üçüncü evredir. Bu aşamada başka işler yaparken ya da başka sorunlar üzerinde düşünürken sorunla uğraşmadığı halde bilinçaltında yattığı dönemdir. Zihin sorunla görünürde uğraşmasa da bilinçdışı bir bağlantı kurma mekanizmasıyla sorunun üzerinde çalışmaya devam etmektedir. Bu, düşüncenin kuluçka döneminde olduğunu gösterir ve sonraki zamanlarda değişik çözüm yolları bulunmasını sağlar.

- **İçe Doğuş:** Düşüncenin içe doğuşu dördüncü aşamada gerçekleşir. Bu aşama, sorunun çözümünde kullanılacak düşüncenin bir anda kendini belli ettiği dönemdir, “buldum!” ünlemi en çok bu aşamada duyulur.
- **Değerlendirme:** Düşünme sürecinin son aşamasıdır. Burada ortaya konan tüm fikirler analize tabi tutulur ve muhtemel sonuçlara ulaşabilmek için değerlendirilir.

Yaratıcı düşünmeyi çeşitli şekillerde engelleyen bazı faktörler vardır. Bunlar; bireyin kendine ilişkin algısı, kendine güveni, tek bir bakış açısından değerlendirme, bir noktadan bakma, alışkanlıkları sorgulamama, ileri süreceği fikirle küçük düşme korkusu gibi faktörlerdir. Okullarda verilen eğitim, öğrencilere elde ettikleri bilgiyi daha yaratıcı olarak kullanma, fikirler üzerinde düşünme, farklı açılardan görme, hayal etme ve kendine güvenli bir biçimde ürettiklerini ortaya koyma gücü kazandırmalıdır. Yaratıcı düşünmenin gelişmesi için öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerin ürettikleri fikirleri dile getirmelerine izin vermeli ve bunları desteklemelidirler.

Yaratıcı düşünme becerileri bireyde geliştirilmesi gerekli becerilerdendir. Bu beceri eğitim yoluyla kazandırılabilir. Bir ülkenin fikir üreticileri, o ülkenin kalkınmasında birincil role sahiptirler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine kendilerini farklı ifade edebilecekleri yolları görmelerinde rehberlik, ortaya attıkları fikirleri savunmalarında da teşvik edicilik rollerini en iyi şekilde yapmaları gereklidir.

2.4.4. Biliş Ötesi Düşünme

Doğanay’a göre (1997: 35) öğrenme, bir düşünme sürecidir ve öğrenme süreci içerisinde düşünmenin payı arttıkça öğrenme de o derecede etkili ve kalıcı olur. Düşünme ve öğrenme birbirini kapsar ve bir döngü halinde devam eder. Bir bilgi hakkında derinlemesine düşünme öğrenmeye yol açarken ancak öğrenilen konu hakkında düşünülebilir.

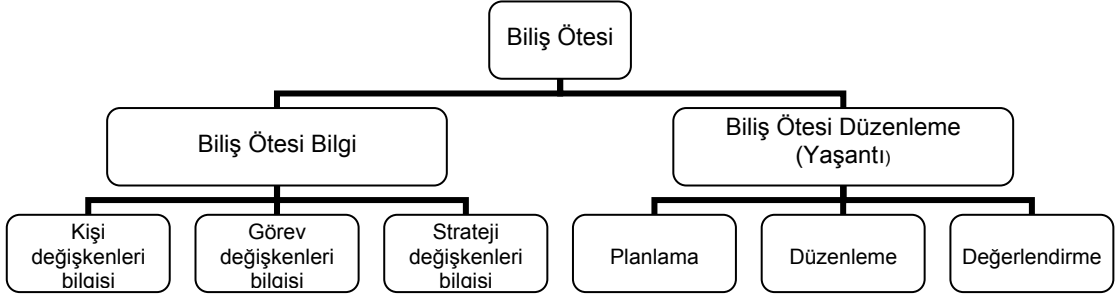
Düşünme becerilerini etkili kullanmayı bilen insanlar, karşılaştıkları herhangi bir duruma ilişkin bir plan geliştirip, onu uygulayabilir ve sonuçlarını değerlendirebilirler. Düşünme becerilerini kazanma, bu becerilerin farkında olma, stratejiler geliştirme ve bunları amaca yönelik kullanma, değerlendirme biliş ötesi süreçlerle ilgilidir. Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama; biliş ötesi ise, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2005: 336). Biliş ötesi, düşünme süreçlerinin işe koşulmasıyla mümkün olabilmekte ve tüm

düşünme süreçlerini de kapsamaktadır. Düşünme hakkında düşünmek, bir bireyin ne bildiğini ya da ne bilmediğini bilmesidir, yani bireyin sahip olduğu görüşlerin, stratejilerin ve hislerin bilincinde olması ve bunların başkalarını nasıl etkilediğinin farkında olmasıdır (Saban, 2000: 105). Biliş ötesi en genel anlamıyla bireyin bir iş yaparken kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri planlama, planladıklarına ilişkin düşünceleri düzenleme ve sonuçları değerlendirmesidir. Biliş ötesi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında düşünmesi olarak tanımlanabilmektedir (Flavell, 1979). Doğanay (1996)'a göre ise bilişsel farkındalık (biliş ötesi), bir öğrenmeyi öğrenme yoludur ve bilişsel farkındalığın kazanılmasıyla bireyde, kendi düşünme şeklinin farkında olma, planlama yapma, dönüte duyarlı olma, bu düşünme şeklinin etkililiğini değerlendirme gibi özellikler ortaya çıkar. Ayrıca Gelen (2003: 23) biliş ötesini, bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olarak tanımlamaktadır.

“Metacognition” kavramı literatürde, biliş ötesi (Demirel, 2005; Ülgen, 2004) yürütücü biliş (Senemoğlu, 2005; Beydoğan, 2003; Subaşı, 1999), biliş bilgisi (Erden ve Akman, 1996), bilişsel farkındalık (Doğanay, 1997; Gelen, 2003), üst biliş (Candan, 2005) gibi kavramlarla karşılanmaktadır. Biliş ötesi kavramı özellikle problem çözme ve bilişsel becerilerin transferi göz önüne alındığında çağdaş biliş çalışmalarında etkili ve ilginç gelişmelerden biri olmuştur.

Lories, Dardenne ve Yzerbyt (1998: 1), biliş hakkındaki bilişin “insan bilişinin temel bir özelliği” olduğuna işaret etmektedirler. Jacobs ve Paris'e göre (1987: 258) biliş ötesi, düşünmeyi izleyen ve planlayan yürütücü bir süreçtir.

Biliş ötesi iki kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; bilgi ve kontroldür. Bilgi, kişinin bilişinin nasıl işlediğine dair bilgi iken; kontrol, kişinin bilişinin işleyişini nasıl kontrol ettiğiyle ilgili bilgidir. Flavell (1979: 906-911) biliş ötesinin, biliş ötesi bilgi (metacognitive knowledge) ve biliş ötesi yaşantı (metacognitive experience) ya da biliş ötesi düzenleme olarak iki faaliyet alanında olduğunu belirtmektedir (Şekil.2).



Şekil 2. Biliş Ötesi Faaliyet Alanları

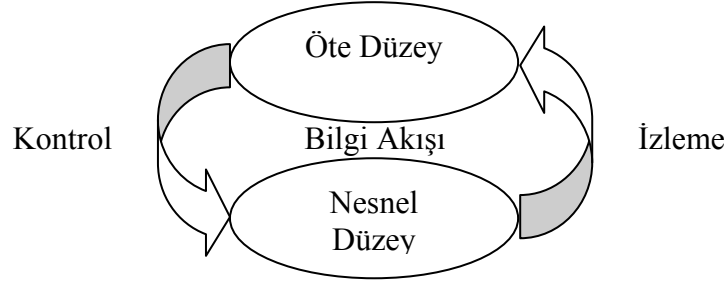
Biliş ötesi bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili bilgi edinmeye işaret eder. Bu bilgi, bilişsel süreçleri kontrol etmede kullanılır. Flavell biliş ötesi bilgiyi; kişi değişkenleri bilgisi, görev değişkenleri bilgisi ve strateji değişkenleri bilgisi olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Kişi değişkenleri bilgisi, bireyin kendi öğrenme sürecinin nasıl işlediği ve kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisidir. Görev değişkenleri bilgisi, bireyin gerçekleştireceği göreve ilişkin ne tür gereksinimlerinin olduğuna ilişkin bilgisidir. Strateji değişkenleri bilgisi ise, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun stratejiyi nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağına ilişkin bilgisidir.

Biliş ötesi yaşantı; bireyin sahip olduğu yukarıdaki bilgileri, bilişini düzenlemede nasıl kullandığıyla ilgilidir. Biliş ötesi yaşantıda kişinin bilişini kontrol edebilmesi ve biliş ötesi kontrol sürecini etkili bir biçimde kullanması gerekmektedir. Bu kontrol bireyin kendi düşünmesini ve öğrenmesini kontrol etmesiyle oluşur. Biliş ötesi düzenleme; planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Planlamada birey, öğrenmeyi amaçladığı bilgiye ulaşmasını sağlayacak stratejileri belirler. Düzenlemede birey, amacına ulaşmak için stratejileri kullanırken neler yaptığını izler. Değerlendirmede ise birey, anlayıp anlamadığını ve izleme sonucu elde ettiği bilgileri değerlendirir.

Jacobs ve Paris (1987: 255-278) biliş ötesini iki kategoriye ayırırlar. Bunlar: (a) kişinin kendi bilişini değerlendirmesi, (b) kişinin kendi düşünmesini yönetmesidir. Bilişin değerlendirilmesi, kişinin verilen alan ya da göreve ilişkin bilgisinin statik değerlendirilmesine işaret eder. Değerlendirme kişinin yeteneği ya da bilgisi hakkında

olabileceği gibi, görevin değerlendirilmesi ya da kullanılan stratejilerin değerlendirilmesi de olabilir. Bilişin kendini değerlendirme öğeleri: (a) Bildirimsel (Declarative), (b) İşlemsel (Procedural) ve (c) Koşulsal (Conditional) bilgilerdir. **Bildirimsel bilgi**, ifadesel bir tarzda neyi bildiğimizdir? Örneğin, bir öğrencinin konuya aşinalığı ve önceki bilgisinin, okuma hızını ve anlamasını ya da yeniden okumasını kolaylaştırıcı hafızasını etkilediğini bilmesidir. **İşlemsel bilgi**, düşünme sürecinin farkındalığına işaret eder. Örneğin, bir öğrencinin bilgiyi nasıl aldığı, içeriği nasıl kullandığı, nasıl dikkat ettiği, nasıl özetlediği ya da metni okurken ana fikri nasıl bulduğunu bilmesidir. **Koşulsal bilgi** ise, stratejilerin niçin işe yaradığı ve onların en uygun ne zaman kullanabileceği bilgisidir. Öğrenmeyi etkileyen stratejilerin neden etkili olduğunu, ne zaman kullanılması gerektiğini, onları kullanacağı en uygun koşul ve zamanı bilmeyi içerir.

Bir başka sınıflama da Nelson ve Narens (1990, 1994) tarafından yapılmıştır. Buna göre biliş ötesi iki düzeyde işlemektedir. Bunlardan biri, nesnel düzey (Objective Level), diğeri de öte düzey (Meta Level) dir. Nesnel düzey, bilişsel aktiviteleri gerçekleştirirken, öte düzey de nesnel düzeyde meydana gelen aktiviteleri kontrol eder. Nelson ve Narens (1994), nesnel düzeyin aktivitesini mevcut durumu devam ettirme ya da değiştirme, öte düzeyin aktivitesini ise nesnel düzeydeki olayları kontrol etme olarak görmektedirler. Kontrol süreci de nesnel düzeyden bilgi alma aracılığıyla sağlanabilen izlemeyi gerektirmektedir. Ayrıca dikkatli dinleyerek, öte düzey nesnel düzeyin mevcut durumunu değerlendirebilmektedir (Akt; Luca, McMahon, 2004: 562-563). Şekil 3'te Nelson ve Narens'e göre biliş ötesi modeli yer almaktadır.



Şekil 3. Nelson ve Narens'e Göre Biliş Ötesi Modeli

Kaynak: Luca, J. & McMahon, M. (2004). *Promoting Metacognition Through Negotiated Assessment*. In R. Atkinson, C. Mcbeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds). (5-8 December). Beyond The Comfort Zone: Proceedings Of The 21st ASCILITE Conference. s. 563.

Nelson (1996), biliş ötesini tanımlamaya çalışmış ve bilişsel aktivitelerin meydana geldiği nesnel düzeyden öte düzeyi ayırmıştır. Öte düzey nesnel düzeyi yönetmektedir. Her iki düzey arasında bilgi akışı bulunmaktadır. Nesnel düzeyin durumu hakkındaki bilgi, izleme süreçleriyle öte düzeye nakledilir. Öte düzeyden gelen emirler nesnel düzeye kontrol süreçleri aracılığıyla geçmektedir. Böylece eğer nesnel düzeyde bir hata olursa, izleme süreçleri bunu öte düzeye bildirecektir ve kontrol süreçleri problemi çözmek için aktive edilecektir.

Literatürde her üç sınıflamaya rastlamak mümkündür. Buraya kadar biliş ötesi ile ilgili açıklanan ve farklı bilim adamlarının farklı bakış açılarını kapsayan ifadeler incelendiğinde biliş ötesinin içeriğiyle ilgili genel bir anlaşma olduğu görülmektedir:

Biliş ötesi:

- Bilgi ve görevler hakkında bireyin, öğrenen olarak kendi bilişsel faaliyetleriyle ilgili bilgisini içerir.
- Öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, biliş kaynaklarını seçme, izleme ve değerlendirme, bilişsel süreçleri gerektiren bilişsel yetenekleri içerir.

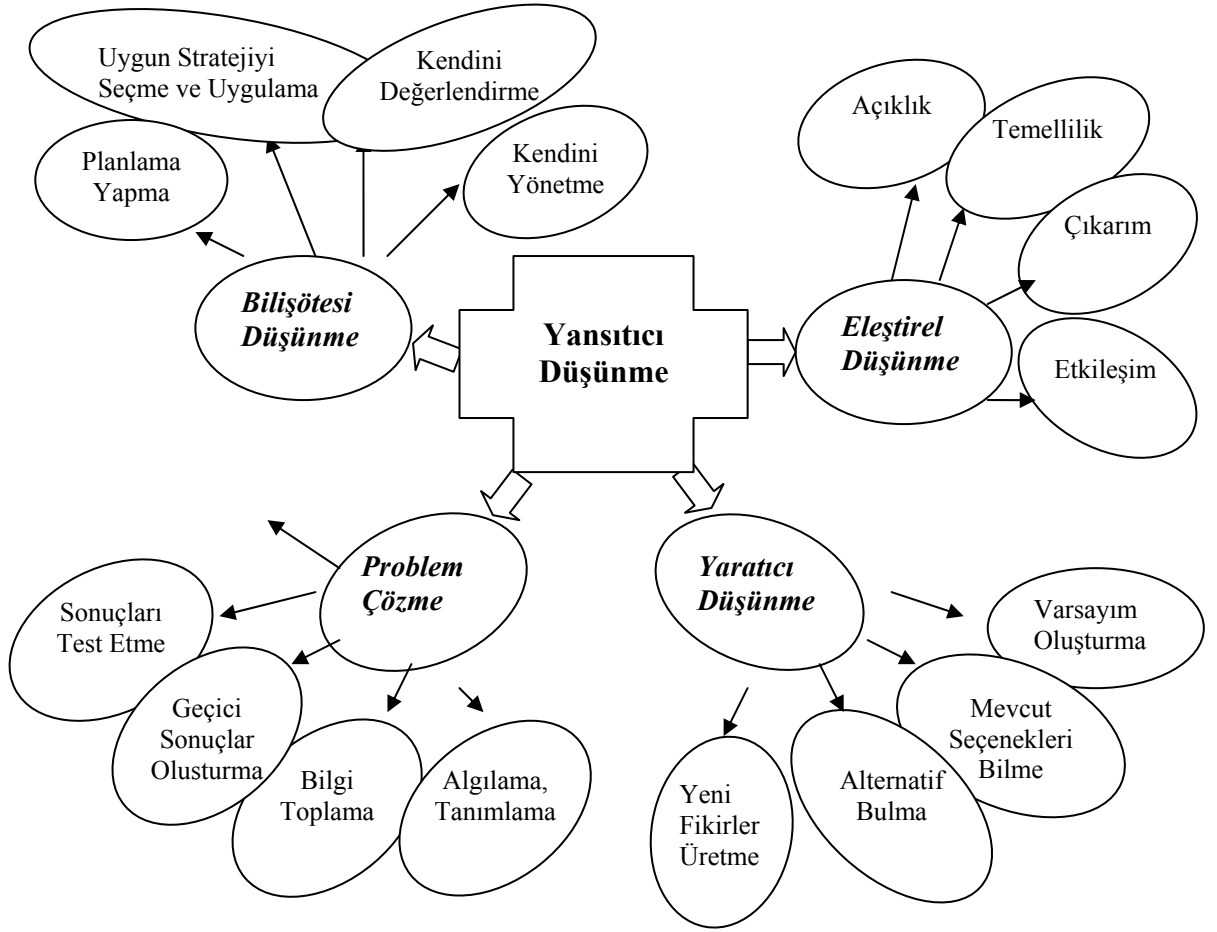
Bütün bu açıklamalardan sonra, biliş ötesinin genel anlamıyla “bireyin kendi düşünme süreçlerini içsel olarak fark etmesi, izlemesi, kontrol etmesi, kendi bilişini düzenlemesi ve değerlendirmesi” olduğu söylenebilir.

2.4.5. Yansıtıcı Düşünme

Bu düşünme türü tezin çalışma konusu olduğu için bundan sonraki ana başlık altında detaylı olarak ele alınmıştır.

Yansıtıcı düşünme en genel anlamıyla, bireyin geçmiş/gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme/öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir.

Yansıtıcı düşünme diğer düşünme becerilerinden bağımsız değildir. Yansıtıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme gibi düşünme becerilerini de geliştirir. Wilson ve Jan'a göre (1993: 8-9), yansıtıcı düşünebilen bir birey kendini sorgular, eleştirel düşünme becerileri olan incelemeyi, açıklamayı, örgütlemeyi, sebebini bulmayı, analiz etmeyi, genelleştirmeyi, varsayım geliştirmeyi, tahmin etmeyi, değerlendirmeyi, sentez yapmayı kullanabilir; yaratıcı düşünme becerileri olan yeni fikirler üretebilmeyi, alternatifleri bulabilmeyi, uyarlayabilmeyi, seçenekleri keşfedebilmeyi, varsayımlar ortaya atabilmeyi başarır; biliş ötesi düşünme becerileri olan karar verme, uygun stratejileri seçme, kendini değerlendirme, kendi amaçlarını oluşturma (planlama yapma), kendi amaçlarını harekete geçirme gibi becerileri kullanabilir. Yansıtıcı düşünme bazen bireyin yaratıcı düşünmesine yol açabilir. Yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerileri; eleştirel düşünmenin örgütleme, sebebi bulma, varsayım geliştirme, tahmin etme becerilerini içine alır. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme; bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesini, öğrenmesi hakkında düşünmesini, önceki yaşantılarla bağlantı kurmayı ve kendini değerlendirmeyi içerir. Aşağıdaki şekil 4'te yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme türleriyle ilişkisi açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 4. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme; eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi düşünme ve problem çözmeyi kapsayan daha genel bir düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünen birey, problem çözme becerilerine sahip olmalı, bir başka deyişle, karşısına çıkan problemleri algılayarak, çözüme ilişkin verileri toplayıp, çözümleri test edebilmeli ve bu yolla doğru sonucu keşfetmelidir. Eleştirel düşünebilmeli, herhangi bir durum ya da bilgi karşısında sorgulama yapabilmeli, var olan duruma ilişkin çıkarımlar yapabilmeli ve diğerleriyle etkileşim halinde olmalıdır. Yaratıcı düşünebilmeli, elindeki seçeneklerin neler olduğunu bilmeli ve yeni fikirler ortaya atabilmelidir. Ayrıca, kendi öğrenme, düşünme sürecinin farkında olmalı ve kendini yönetebilmelidir. Görüldüğü gibi, yansıtıcı düşünmeyi arttırmak için tüm bu düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu düşünme becerileri her kademede ve öğrencilerin grup halinde çalışarak, kendilerini sorgulayıp, ifade edebilmelerine izin veren her türlü ders içeriğine uyarlanarak kullanılabilir. Ancak bir dersin öğretimiyle birlikte yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren çalışmalara fazla rastlanmamaktadır.

Yansıtıcı düşünme, geçmişten günümüze en fazla öğretmen yetiştirme ile ilgili alanlarda uygulanmıştır. Eğitim alanında yansıtıcı düşünen öğretmenlerin yetişmesi için öğreticilerin de eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri gerekmektedir. Son yıllarda, “yansıtma” ve “eleştirel yansıtma” kavramları ile öğretmen eğitimine yönelik araştırmalar, yansıtıcı düşünmenin eğitim alanında daha çok ön plana çıkmasına neden olmuştur.

2.5. Yansıtıcı Düşünme Nedir?

Yansıtıcı düşünme, oldukça eski bir kavram olmakla birlikte farklı düşünme geleneklerinden ve farklı eğitim anlayışlarından birçok bilim adamı tarafından dikkatle incelenmiştir. Eğitimde yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırma yapan bilim adamlarından yansıtıcı düşünmenin felsefi boyutuyla ilgili olarak Dewey’in, uygulama boyutuyla ilgili olarak Schön ve Kolb’un düşünceleri ve yapılandırmacılık bakış açısına sahip bilim adamları ile biliş psikologlarının düşünceleri oldukça öne çıkan anlayışlardır. Bu nedenle yansıtıcı düşünmenin tanımlanmasında bu bakış açılarından yararlanmak uygun görülmüştür. Tablo 1’ de yansıtıcı düşünmenin eğitim araştırmalarındaki anlamları gösterilmektedir.

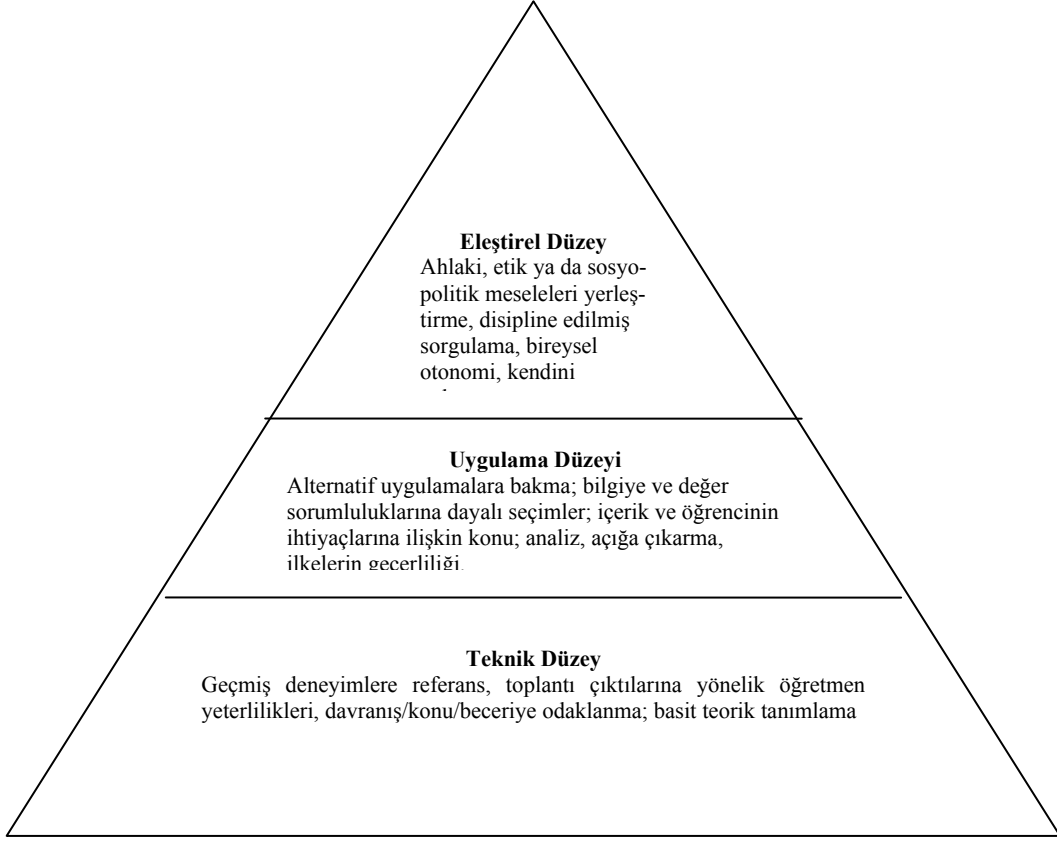
Tablodan anlaşıldığı gibi yansıtıcı düşünmenin tanımlanması ve içeriğindeki kavramlar bakımından farklı bilim adamları farklı anlayışlar sergilemektedirler. Yansıtıcı düşünmeye ilişkin yukarıdaki anlamlar incelendiğinde tüm yansıtıcı düşünme anlayışlarında; eylemi analiz etme, problemi çözmeye yönelik davranışlar, öğrenme yaşantıları, deneme, tecrübe ve keşfetme gibi süreçler ortak görülmektedir. Bunlardan yola çıkarak yansıtıcı düşünme, bu süreçleri içinde barındıran, temelde düşünmeye, değerlendirmeye ve yaşantıya dayalı bir yaklaşımdır denilebilir. Tablo 1’ de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme sürecinde, eylemin öncesinde, sürecinde veya sonrasında, tecrübe edinme, problemi fark etme, hipotez oluşturma, hipotezleri test etme, sorgulama yapma, deneme, problemi çözme, değerlendirme ve farkında olma gibi düşünme becerilerini etkin kullanmayı gerektiren süreçler vardır.

Yansıtıcı düşünmeye ilişkin bir diğer sınıflama Van Manen (1977) tarafından yapılmıştır. Van Manen (1977) yansıtıcı düşünmenin doğasını hiyerarşik olmak üzere üç düzeyde ifade etmiştir: 1. Teknik (Technical), 2. Uygulama (Contextual), 3. Eleştirel (Dialectical) (Taggart ve Wilson, 2005: 2-4). Bu düzeyler ve açıklamaları şekil 5’te verilmiştir.

Tablo.1. Yansıtıcı Düşünmenin Anlamları

Savunucusu	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Tecrübe Tecrübenin anında yorumlanması Tecrübenin dışında gelişen problemleri ya da soruları isimlendirme Ortaya atılan soru ya da problemlere olası açıklamalar oluşturma Açıklamaları tamamen açık hipotezlere ayırma Seçilen hipotezleri deneme ya da test etme
Schön (1983)	Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	Eylemde yansıtma Problemlili durum Problemi düzenleme/yeniden düzenleme Deneme Sonuç ve uygulamaları gözden geçirme
Pugach ve Johnson(1990)	Akran İşbirliği Sistemi	Soruları açıklayarak yeniden düzenleme, Problemi özetleme, Meydana getirme ve tahmin etme, Yeniden inceleme ve değerlendirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı Düşünme İlerlemesi	Başlangıç düşünceleri, Konu hakkında yansıtma ve anlamaya çalışma, Keşfetme ve (kısmen) anlama İç gözlem, Tam farkındalık
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı Düşünme Modeli	Gözlem yapma, Yansıtma, Veri toplama, Ahlaki ilkeleri dikkate alma, Bir yargıya varma, Stratejileri dikkate alma, Eylem
Lee (2000)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Problem içeriği/olayı Problemi tanımlama/yeniden düzenleme Muhtemel çözümleri arama Deney Değerlendirme Kabul/red
Rodgers (2002)	Dewey'in Aşamalarının Yeniden Organize Edilmesi	Tecrübenin varlığı Tecrübenin tanımı Tecrübenin analizi Becerili eylem/deneme

Kaynak: Lee, H. J. (2005). *Understanding And Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking*. Teaching and Teacher Education, 21. s. 701.



Şekil 5. Yansıtıcı Düşünmede Düzeyler

Kaynak: Taggart G. L.; Wilson, A.P. (2005). *Promoting Reflective Thinking In Teachers, 50 Action Strategies*. Corwin Pres: Second Ed. s. 3.

Van Manen (1977), teknik yansıtmanın yansıtıcı düşünmenin ilk basamağı olduğunu ileri sürer. Deneyimsiz öğretmenler genellikle bu düzeyde yansıtma yaparlar. Teknik düzeyde yansıtma yapan uygulayıcılar için derslerin amaçlarına ulaşmak, uygun dersleri seçmek ve yürütmek gibi eylemler vardır. Becerilerin kazanımı ve teknik bilgi çok önemlidir ve uygulayıcı, yöntemlerin farkındalığına ve önceden belirlenmiş bir dersi yürütme becerisine sahiptir. Yansıtmanın ikinci düzeyi, varsayımların altında yatanı ortaya çıkarmaya, detaylandırmaya ve kullanılan stratejilere olduğu gibi sınıf uygulamasına da yatkın olmaya ilişkin yansıtmaları içerir. Uygulamanın, varsayımların sonuçlarının ve uygulamaya yatkınlıkların ortaya çıkarılması, uygulama düzeyinde yansıtma yapan uygulayıcıların inançlarını, eylemlerinin anlamlarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine yardım eder. Üçüncü ve en yüksek düzey yansıtma, eleştirel yansıtmadır. Eleştirel yansıtma, öğretim uygulamalarıyla direkt ya da dolaylı olarak

ilgili ahlaki ve etik konuları sorgulamayla uğraşır. Bu düzeyde yansıtma yapan uygulayıcılar, öğretimin planlanmasına ve uygulanmasına yönelik etik ve politik ilgileri tasarlarlar (Akt. Taggart ve Wilson, 2005: 3-4).

Ünver'e göre (2003: 5), yansıtıcı düşünme; bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Wilson ve Jan'a göre (1993), yansıtıcı düşünme, genellikle geçmiş olaylarla birleştirilir, fakat bu yansıtıcı düşünmenin sadece bir yönüdür. Yansıtıcı düşünen birey, önceki/şuanda ve gelecekteki deneyimlere ilişkin düşünceleri birbirine bağlayabilir, sorgulayabilir, kendini sorgulayabilir; kendini ve durumu değerlendirebilir, öğrenme yaşantısının bir parçası olarak aktif biçimde kendi öğrenmesinden sorumluyken, geleneksel bir anlayışla yetiştirilen birey, şu anda verilen bilgileri eksiksiz ezberlemeye, kapalı uçlu soruları cevaplamaya alışık, kendisine sunulan bilgi karşısında pasif bir dinleyici konumundadır. Tablo 2'de yansıtıcı düşünme ile geleneksel yaklaşımların daha geniş bir biçimde karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 2. Yansıtıcı ve Geleneksel Yaklaşımların Karşılaştırılması

	Geleneksel Yaklaşım	Yansıtıcı Yaklaşım
Başlama Noktası	Bilgi aktarımıdır.	Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarıdır.
Amaç	Değişimdir.	Sorumlu öğrenenler geliştirmedir.
Öğrencinin Rolü	Pasif alıcıdır.	Aktif karar vericidir.
Öğretmenin Rolü	Bilgi vericidir.	Kolaylaştırıcıdır.
Başarı Göstergeleri	Test puanlarına göre değişir.	Düşünceleri bağımsız bir şekilde uygulama ve kendi amaçlarına yönelik planlama yapabilmeyi.
Öğrenme	Kuralcıdır.	Risk almayı desteklemez.
Çevre	Öğretmence yönetilir.	İşbirlikli grup çalışmalarıdır.
Öğretmen ve Öğrenci İletişimi	Öğretmen hataları düzeltilir.	İki yönlü, pozitif, düzenli, özeldir.
Sorgulama Stratejileri	Kapalı uçlu sorulardır.	Açık uçlu sorulardır.
Geribildirim	Cevap doğruysa verilir.	Cesaretlendirme/övgü verilir.
Yapı	Zamana ve şartlara göre belirlenir.	Esnek-öğrenciye göre değişebilir.

Kaynak: Wilson J.&Jan, L.W (1993). Thinking For Themselves; Developing Strategies For Reflective Thinking. Australia: Eleanor Curtain Publishing. s. 7.

Yansıtıcı düşünme kavramının daha iyi anlaşılması için başta Dewey (1910), Schön (1983), Kolb'un (1984) daha sonra da yapılandırmacı ve biliş psikolojisinin bu kavrama ait bakış açıları ele alınmıştır.

2.5.1. Dewey'e Göre Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmeye tarihsel açıdan bakıldığında öncelikle göze çarpan en önemli isimlerden biri John Dewey'dir. Dewey (1910) "How We Think" adlı kitabında yansıtıcı düşünmenin felsefi temellerini ve doğasını açıklamıştır. Dewey (1910: 1) yansıtıcı düşünmeyi, bir inancı oluşturan temeli, kasti olarak aramak ve inancı desteklemek için bu temelin uygunluğunu incelemek olarak tanımlamaktadır. Dewey'e göre, herhangi bir inancın ya da varsayılan bilginin onu destekleyen temelleri ve ona yol açan sonuçları ışığında, aktif, ısrarlı ve dikkatli düşünülmesi, yansıtıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. Ona göre bir kez başlamış ve nedenleri sağlam temellere dayalı inanç için bilinçli ve gönüllü bir çaba vardır.

Dewey (1910: 2-6) yansıtıcı düşünmeyi daha geniş biçimde dört şekilde açıklamaktadır:

- I. Yansıtma, sadece fikirlerin sıralı bir biçimde ifade edilmesini içermez aynı zamanda fikirler birbirlerine anlamlı ilişkilerle bağlıdır ve her bir fikir kendinden öncekine dayanırken bir sonrakinin de uygunluğunu belirler.
- II. Sınıfta olan birçok şey, hayal gücüne dayalı olayların ve bölümlerin birbirini takip etmesiyle meydana gelir ve bu belli bir tutarlılığa sahiptir. Sürekli bir düşünme tarzını gerektirir. Hayalin değişebilir durumu, sonuç bulmayı sağlayacak kasti bir düşünmedir. Hayali hikâyeler bazen tutarsız bazen de tutarlı bir şekilde çocukların sahip oldukları iç uyumla birlikte devam eder. Birbirleriyle ilişkilendirildiğinde yansıtıcı düşünmeyi uyarırlar ve gerçekte bu olay beyinde meydana gelir. Fakat bu hayali hikâyeler direkt olarak bilgiyi hedeflemezler, olaylar ya da doğrular hakkındaki inancı hedeflerler.
- III. Yansıtıcı düşünmede, inanç bazı temellere dayalıdır ve bu inanç gerçek ya da gerçeğin ötesinde varsayılan bilgidir. Burada bir şeyin mantıksal olarak mümkün olup olmadığının kabulü ya da reddi göze çarpmaktadır. Düşüncenin bu aşaması, inancın iki farklı biçimini içerir ve bunları ayrı düşünme önemlidir. Bazı inançların dayandıkları temeller incelenemez olduğu zaman kabul edilirler,

diğerleri de dayandıkları temelleri incelenebilir olduğu zaman kabul edilebilirler. Dewey'in verdiği şu örnekler bu durumu güzel bir biçimde özetlemektedir; “Evin önünden geçtiğini düşündüm” dediğimizde inancı ifade etmek isteriz. Bazı şeyler sorgusuz kabul edilir, inanılır ya da doğrulanır. Bunların meydana getirdikleri inancı desteklemek için bir referansa ihtiyaç yoktur çünkü bunlar bilinçsizce yerleşen düşüncelerdir. Bunları geldikleri kanalı fark etmeden bilinçsizce zihnimize yerleştiririz. Böylesi düşünceler hoşgörüsüz, önyargılıdır, incelenebilir olan gerçek yargılar değildir.

IV. Dewey, insanın inancının temellerini, nedenlerini ve inancının mantıksal sonuçlarını düşünmekte zorlanabileceğini belirtmektedir. Bazı düşünceler bir inançtan ibarettir ve birey genellikle inancı sorgulamaya cesaret bile edemez. Herhangi bir inancın ya da varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temelleri ve ona yol açan sonuçları ışığında, aktif ısrarlı ve dikkatli düşünülmesi, yansıtıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. İlk üç düşünme biçiminden herhangi biri bu tipe yol açabilir; fakat bir kez başlamış, nedenleri sağlam temellere dayalı inanç için bilinçli ve gönüllü bir çaba olması gereklidir.

Dewey (1910), inançların ve sahip olunan bilginin altında yatan sebeplere dair düşüncelerin birbiriyle ilişkilerinin bilinçli bir biçimde oluşturulduğu aktif bir süreçten bahsetmektedir. Bir problemin çözümünden önce bir şaşkınlık ve şüphe durumunun yaşanması gerekmektedir. Bu durumlar kişiyi problemi çözmek için gerekli bağlantıları düşünmeye ve bilinçli sorgulama yapmaya götürecektir. Tüm bu işlemlerde kişinin gönüllü çabası mutlaka olmalıdır, onu bu çabayı göstermeye iten içindeki merak, şaşkınlık ve şüphe durumudur.

Dewey'in yansıtıcı düşünme anlayışı beş aşamayı kapsayan bir yapıya sahiptir. Bu aşamaların belli bir düzen içinde meydana gelmesine gerek yoktur, bu aşamalar hep birlikte yansıtıcı düşünmeyi şekillendirirler. Bunlar; varsayımlar, problem, hipotez oluşturma, düşünme ve test etmedir.

Varsayımlar, kısaca, şaşırtıcı bir durumla karşılaşıldığında ilk akla gelen fikirlerdir. Bu fikirler sayesinde birey, önyargıya kapılmadan olası durumları değerlendirmeyi, sorgulamayı öğrenir.

Problem, bilmeden küçük parçalarından ziyade bütünü görmektir. Bir durumdaki karışıklığı algılamak eylemdeki akışı daha iyi değerlendirmeyi ve

düşünmeyi sağlar. Problem, düşüncenin sonucunu düzeltir ve sonuç ise düşünme sürecini kontrol eder (Dewey, 1910: 12).

Hipotez oluşturma, bir hipoteze göre hareket etmenin, daha fazla gözlem yapmanın, daha fazla bilgiyi değerlendirmenin, hipotezin deneysel olarak nasıl test edildiğinin ve bu test sonucunda hipotezin geçerliliğini nasıl koruduğunun görülmesini sağlar.

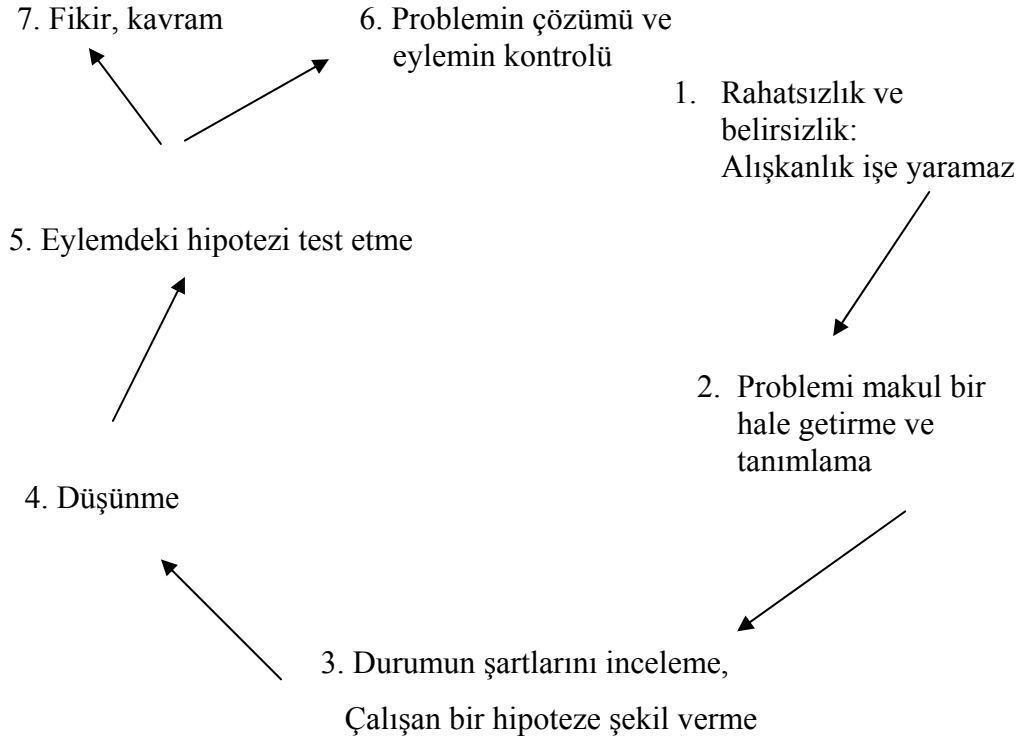
Düşünme, bilgiler arasında bağlantılar kurarak, fikirleri ve önceki deneyimlerde kullanılan testleri, hipotezleri, varsayımları, konu hakkındaki bilgileri ve düşünceleri geliştirmeye izin verir.

Test etme, hipotezi ve sonucu test edebilme aşamasıdır. Böylece, testin sonuçları varsayımı doğrulayabilir ya da yanlışlayabilir (Loughran, 1996: 5). Bir karışıklığın çözümünü istemek, yansıtma sürecinin tümünde destekleyici ya da yol gösterici bir faktördür (Dewey 1910: 11).

Rodgers (2002: 845), Dewey'in yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılması için gerekli gördüğü dört ölçütü şu şekilde tanımlamıştır. Yansıtma;

1. Öğrenenin, deneyimler ve fikirler arasındaki bağlantıları ve birbirleriyle ilişkilerini daha derin bir biçimde anlamasını sağlayarak bir deneyimden diğerine hareket ettiren bir anlam verme sürecidir.
2. Bilimsel sorgulamaya dayanan, sistematik, dikkatli, disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.
3. Toplumda ve diğerleriyle etkileşim halinde meydana gelmelidir.
4. Hem diğerlerinin hem de kendinin kişisel ve zihinsel gelişimini değerlendirme davranışlarını içermektedir (Akt. Lee, 2005: 700).

Miettinen'e göre (2000: 65), Dewey yansıtma ve deneyim arasındaki ilişkiyi ve gerilimi belirlemiştir. Ona göre alışkanlığa dayanan ve yansıtıcı olmayan deneyim, baskın bir deneyim çeşididir ve yansıtıcı deneyim, alışkanlık deneyiminin yetersizliği ve çelişkilerinin dışında gelişen bilgi ve mantık yoluyla oluşmaktadır. Miettinen, Dewey'in yansıtıcı düşünme modelini aşağıdaki şekilde göstermektedir.



Şekil 6. Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Modeli

Kaynak: Miettinen, R. (2000). *The Concept Of Experiential Learning And John Dewey's Theory Of Reflective Thought And Action*. International Journal Of Lifelong Education. 19(1). s. 65.

Dewey'in tecrübe kavramında temel problem olarak ortaya koyduğu şey, aslında eylemin yansıtıcı bir yolla yeniden yapılandırılarak değiştirilip değiştirilemeyeceğidir. Dewey (1910), günlük yaşantımızda gerçekleştirdiğimiz düşünme eylemi ile yansıtıcı düşünmeyi birbirinden ayırmaktadır. Yansıtıcı düşünme amaçlı ve yönlendirilmiş, gönüllü ve sistematik olarak anlam oluşturmaktır. Disipline edilmiş, amaçlı ve sistematik bir düşünce olarak, yansıtıcı düşünme becerileri eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir.

Dewey, yansıtıcı düşünmenin gelişmesini ve devamını sağlamak için üç tutumun kesinlikle bulunması gerektiğini düşünmektedir. Bunlar: açık fikirlilik, içtenlik ve sorumluluktur. Bu tutumlar yansıtıcı düşünmede temeldirler. Loughran' a göre (1996: 4-5), **açık fikirlilik**; yeni ve farklı biçimlerdeki problemleri önceden göz önünde bulundurulmamış olan yeni fikir ve düşüncelere açık olacak biçimde düşünme

becerisidir. Açık fikirlilik, kişinin kendi düşüncesinin tersine de olsa karşısındakini iyi bir biçimde dinlemesini sağlar. Bireyin kendi için en güzel görünen fikirlerinin bile yanlış olabileceğinin mümkün olduğunu anlamasıdır. Zeighner ve Liston'a göre (1996: 10-11), açık fikirlilik; birden fazla tarafı dinlemek, alternatif ihtimallere dikkat etmek ve hatta bizim için en sevgili olan inançlarımızda bile hata ihtimalinin olabileceğini anlama isteğidir. Yansıtıcı öğretmenler sürekli kendi kendilerini, ne yaptıkları ve niçin yaptıkları konusunda sorgularlar. Açık fikirli bir birey diğerlerinin perspektifinden kendi güçlü ve zayıf yönlerini dinler ve kabul eder. **İçtenlik**, bireyin tamamen bir konuyla ya da olayla meşgul olmasıdır. Fikir ve düşünce akışının deneyimle birleşmesidir. Var olan bilgiyi öğrenme isteği, coşkusu ve ilgisi devam eder. **Sorumluluk**, bireyin eylemlerinin sonuçlarını düşünmesidir. Zihinsel sorumluluk, bir şeyin neden inanmaya değer olduğunu bilmeyi gerektirir. Sorumluluk çoğunlukla ahlaki bir özellik olarak görülür fakat zihinsel bir özellik olarak eşit derecede önemlidir. Sorumluluk, bir eylemin yol açtığı sonuçları dikkatli düşünmeyi içerdiği için aynı zamanda zihinsel bir faaliyettir. Sorumluluk tutumu, öğretimin beklenmedik sonuçları hakkında yansıtma yapmayı da içine alır. Çünkü öğretim kendisinden beklenen çıktılar kadar beklenmeyen çıktıları da içerir, ancak öğretimde hedeflenen her zaman olumlu çıktılardır.

Bu üç davranışın yansıtıcı düşünmenin bütününde geliştirilmesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünmenin gelişmesi ve devamlılığının sağlanması için bu gereklidir. Dewey'in yansıtıcı düşünme yaklaşımı, bireyin bir durumda oluşan problemleri hissetmesiyle başlayan ve içinde bulunduğu yaşantıları değerlendirmesiyle, zihinsel, duygusal gelişimini sağlayan bir anlam oluşturma süreci olarak düşünülebilir.

2.5.2. Schön'e Göre Yansıtıcı düşünme

Yansıtıcı düşünme ile ilgili dikkat çeken diğer bir bilim adamı ise Donald A. Schön'dür. Schön "The Reflective Practitioner" adlı eseriyle 1980'lerde öğretmen eğitiminde önemli gelişmelere neden olmuştur. Yansıtıcı düşünme, mesleki bilginin kazanılmasında önemli bir süreçtir. Schön yansıtıma, bir uygulayıcının kendi deneyimlerinden elde ettiği bilgi olarak bakmaktadır. Bir mesleğe sahip uygulayıcıların düşüncelerini gözleyerek uygulama bilgisi ile teknik rasyonalizmi birbirinden ayırmaktadır.

Teknik Rasyonalizm; hem meslekler hakkındaki düşüncemizi hem de araştırmanın, eğitimin ve uygulamanın kurumsal ilişkilerini güçlü bir biçimde şekillendiren bir anlayıştır. Teknik rasyonellik modeli, daha geniş toplumlarda mesleklerin rolünü eleştirel biçimde ortaya koymak için meslekler hakkında bilimsel yazılar yazma üzerine büyük bir çaba sarf etmiştir (Shön, 1983: 22). Teknik rasyonalizm yansıtıcı akılcı profesyonizm için gerekli olan, eleştirel biçimde kendini izleme becerisini reddeden bir öğretim anlayışıdır (Ovens, 2000: 193). Shön ve Dewey'in çalışmalarından esinlenen eğitimciler bugün yansıtıcı uygulamayı, Amerika'da eğitim düşüncesinde tarihsel olarak baskın olan teknik rasyonel paradigmaya geçerli bir alternatif olarak düşünmektedirler (Heflic ve Iran-Nejad, 1995: 3).

Schön'ün yansıtıcı uygulayıcı kavramı, büyük ölçüde Dewey'in fikirlerine dayanmaktadır. Schön'ün yansıtıcı düşünme alan yazınına kazandırdığı kavram öncelikle "Eylemde Bilme"dir. **Eylemde Bilme**, uygulayıcıların bazı olay ya da durumlarla sürekli karşılaşmalarıyla birlikte o durum ya da olaya karşı çözüm teknikleri geliştirmesi, dolayısıyla deneyim kazanması ile gelişen bir süreçtir. Ugulayıcı bir süre sonra karşılaştığı problem olay ya da duruma karşı kararlı bir anlayış geliştirerek, şaşkınlık duygusunu azaltmaya başlar. Böylece otomatikleşen davranış, eylemi nasıllı düşünmeden yapmayı sağlar. İşte bu durum eylemde bilmedir.

Shön (1983) yansıtıcı düşünmenin daha çok uygulama kısmıyla ilgilenmiştir. Shön yansıtıcı düşünmeyi iki şekilde tanımlamaktadır; eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action), eylemde yansıtma (reflection-in-action). Her iki yansıtma biçimi de, eylemin daha iyi bir biçime getirilmesi, yansıtıcı düşünmeyle eylemin yeniden şekillendirilmesi için eylemi düşünme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır.

Eylem hakkında yansıtma; bireyin yaptığı eylemlerine geri dönüp, bunlar hakkında sistematik ve kasti düşünmesi olarak görülmektedir (Loughran, 1996: 6). Eylem hakkında yansıtma, bir eylemden önce ve sonra meydana gelebilir. Öğretim alanında eylem hakkında yansıtma, bir ders öncesinde ders hakkında düşünüp plan yapmada ve dersin sonrasında ise meydana gelenleri, çıktılarını değerlendirmede meydana gelen bir süreçtir (Zeigner ve Liston, 1996: 14). Öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevrede yeni bilgiyi yapılandırmalarına yardım edecek yetişkinler veya öğretmenler öğrencilerin bağımsız çalışarak tek başlarına yapacaklarından daha

fazlasını elde etmelerini sağlarlar. Bu durumda öğretmenin amacı çocuğu düşünmeye teşvik eden kişi olmaktır.

Eylemde yansıtma; bireyin bir eylemi gerçekleştirirken, yaptığı iş hakkında düşünebilmesi değil, aynı zamanda bir işi yapıyorken onun hakkında düşünebilmesidir. Eylemde yansıtma, beklenmedik problem durumlarını yeniden düzenlemeyi içerir (Loughran, 1996: 6). Birey, eylemi gerçekleştirirken ne yapıyor olduğunun farkına varabilir. Schön, eylemde yansıtma ile ilgili performansın ortasında meydana gelen süreci “kendinin farkında ol”, “yaparak öğren” gibi cümlelerle örneklendirmiştir (Schön 1983: 54).

Öğretmenler öğretme işiyle meşgul olurken yansıtıcı olan iç diyaloglar kurarak karşılaştığı problem durumunu çözmeye ve kendi içlerinde bu problemden kaynaklanan rahatsızlığı gidermeye çalışırlar. Öğretim sırasında karşılaştığı ve şaşkınlığa sebep olan beklenmedik durumlarla baş etmede öğretmen, öğretim sırasında meydana gelmesini planladığı öğretim faaliyetlerini düzenlemelidir.

Schön’e göre, hem sıradan insanlar hem de profesyonel uygulayıcılar sıklıkla ne yapıyor oldukları, hatta bazen bir şeyi yaparken ne yapıyor oldukları hakkında düşünürler. Birey karşılaştığı durumda şaşkınlık yaşar ve bu duygu onu kendi eylemlerine geri dönüp veya eylemlerinde örtük olana geri dönüp düşünmeye yönlendirir. Kendi kendilerine; “Bu olayın farkına vardığımda fark ettiğim özellikler nelerdi?”, “Bu yargıyı hangi ölçüte göre oluşturdum?”, “Çözmeye çalıştığım problemi nasıl düzenledim?” gibi sorular sorarlar. Bireyin uğraştığı durumla ilgili ilginç olaylar ya da sıkıntılar, şaşkınlıklar vardır. Birey uğraştığı durumu anlamlandırmaya çalışırken aynı zamanda eylemindeki örtük anlayışları hakkında da yansıtma yapar, bu anlayışları ortaya çıkarır, eleştirir, yeniden yapılandırır ve sonraki eyleminde dışa vurur, gösterir (Schön, 1983; 50).

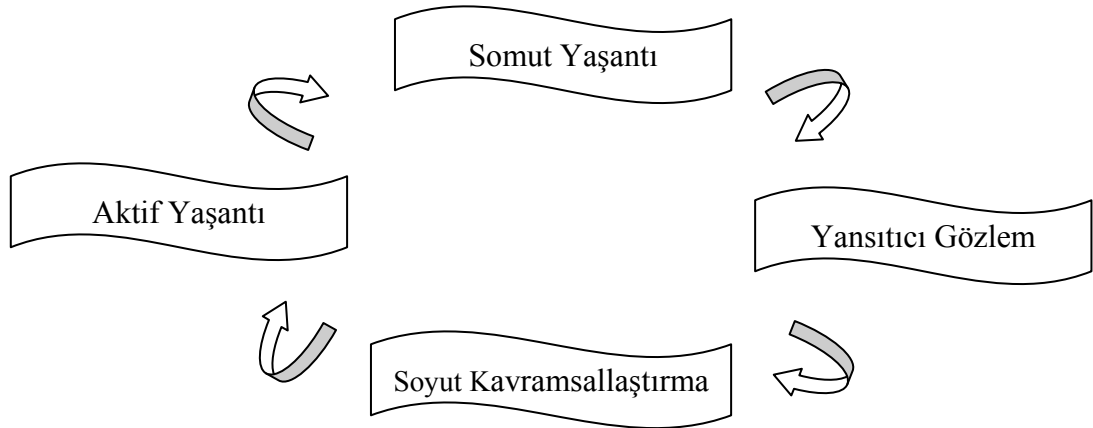
Eylemde yansıtma basitçe, eylemlerimiz ve onlara kattığımız düşünme hakkında bilinçli düşünmedir. Schön’ ün eylemde yansıtma kavramı biliş ötesiyle yakından ilgilidir. Eylemde yansıtma bir tür “hemen oracıkta” düşünme deneyimini uyarır. Önceki bilginin genişliğine bağlı olarak beklenmedik başarısızlıklar ve başarılar; bireyi araştırma yapmaya, bir şeyin yapılabilirliğini farklı biçimlerde daha fazla test etmeye, hipotezleri test etmeye, hipotezlerden hangisinin geçerli olduğunu bulmak için yeniden test etmeye yöneltir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995: 222-223).

2.5.3. Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme

David Kolb (1984) "DeneySEL Öğrenme" adlı kitabında dört aşamalı öğrenme modelini ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır. Kolb, alternatif bir öğrenme teorisi geliştirmek istemediğini belirtmiş, daha ziyade deneysel öğrenme teorisiyle deneyim, algı, biliş ve davranışın birleştirildiği bütünsel bir öğrenme anlayışını benimsemiştir. (Akt. Miettinen, 2000: 55-56).

Kolb (1984: 30), öğrenenlerin eğer etkili olmak istiyorlarsa dört farklı beceriye ihtiyaçları olduğuna işaret eder. Bunlar: Somut Yaşantı Becerileri (Concrete Experience Abilities) (SY), Yansıtıcı Gözlem Becerileri (Reflective Observation Abilities) (YG), Soyut Kavramsallaştırma Becerileri (Abstract Conceptualizing Abilities) (SK) ve Aktif Yaşantı Becerileri (Active Experimentation Abilities) (AY) dir. Bu dört farklı beceriye sahip olanlar, yeni öğrenme yaşantısında (SY) bir önyargı olmaksızın tam ve açık olabilirler, yaşantılarını birçok bakış açısından gözleyebilir ve bunun hakkında yansıtma yapabilirler (YG), mantıklı teoriler çerçevesinde gözlemlerini birleştiren kavramlar oluşturabilirler (SK) ve bu teorileri karar verme ve problem çözmeye kullanabilirler (AY) (Akt. Miettinen, 2000: 61).

Kolb'a göre bu öğrenme becerileri aşağıdaki Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Kolb'un DeneySEL Öğrenme Modeli

Kolb'un deneysel öğrenme modeli ile Dewey'in öğrenme anlayışı birbirine benzer özellikler göstermektedir. Dewey'in öğrenme döngüsü; içtepi, gözlem, bilgi, düşünce aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde yaşantılar, öğrenmenin

gerçekleşmesi için bireydeki içtepinin oluşmasına neden olur, bu içtepinin etkisiyle çevredeki şartlar gözlenir, geçmişteki benzer durumlarda ne olduğu bilinir, onların ne anlam ifade ettiğini görmek için gözlenen ve hatırlanan şeyleri birlikte düşünme sürecinden geçilir, sonuçta oluşan düşünce bireyde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlar ve öğrenme döngüsü devam eder (Peker, 2003).

Moon (1999), Kolb'un deneysel öğrenme modelindeki yansıtmanın yaşantı anlamına geldiği ve öğrenme eyleminin ve sonuçlarının kalitesinde değişiklik yaptığını belirtmektedir. Moon'a göre yansıtıcı eylemin deneysel öğrenme döngüsündeki özellikleri, (1) bir şeyi çözme gereksinimini geliştirme, (2) konuyu aydınlatma, (3) inceleme ve hatırlama, (4) bilgi ve fikirleri işleme, (5) nihai çözüm, olası eylem ve dönüşümü gerçekleştirmedir (Kim, 2005: 22).

Kolb'un bakış açısından yansıtmanın, bireyin geçirdiği öğrenme yaşantısından anlam çıkarmasını ve gelecekteki öğrenme yaşantısına veya eylemine yön verecek yeni anlamlar yapılandırmasını sağlayacak bir öğrenme anlayışı olduğu görülmektedir.

2.5.4. Biliş Psikolojisine Göre Yansıtıcı Düşünme

Çoğu biliş psikoloğuna göre biliş ötesi, bireyde geliştirilmesi gerekli çok önemli bir düşünme becerisidir (Flavell, 1979; Schraw, 1998; Zimmerman, 1998; Paris ve Jacobs, 1987). Biliş ötesi, bireylerin sahip oldukları düşünme süreçlerinin, stratejilerinin, bu süreçleri izleme ve düzenleme becerilerinin bilgisine işaret etmektedir. Bilgi, farkındalık ve bilişin kontrolü bilinçli yansıtmanın bir sonucudur (Wilson ve Jan, 1993).

Ertmer ve Newby (1996) yansıtıcı düşünmenin, biliş bilgisi ile bilişi düzenleme arasında bir bağlantı görevi gördüğünü belirtmektedirler. Diğer bir deyişle bir öğrencinin öğrenme süreci hakkındaki yansıtması, biliş ötesi bilginin (biliş hakkındaki bilgi) ve biliş ötesi becerilerin (bilişin düzenlenmesi) arttırılmasına yol açar ve yansıtma, seçilen stratejilerin sonuçları ve etkililiği konusunda bilgi sağlar (Kim, 2005: 26).

Hem yansıtıcı hem de biliş ötesi düşünme; bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesini, öğrenmesi hakkında düşünmesini ve önceki deneyimleriyle düşüncelerini

ilişkilendirmesini içerir. Tablo 3'te yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.

Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme ve Biliş Ötesi Düşünme Arasındaki İlişkiler

Yansıtıcı düşünme	Biliş ötesi düşünme
<ul style="list-style-type: none"> • Sorular • Kendini sorgulama • Önceki/beklenen/şu andaki deneyimler için düşünceleri ilişkilendirme • Değerlendirme • Analiz • Hipotez oluşturma • Bulgular ve alternatifleri değerlendirme 	<p>Bunlara göre düşünme ve öğrenme hakkındaki bilgiyi kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kararlar verme • Uygun strateji/süreçleri seçme • Kendini değerlendirme • Eylem planı • Amaçlar üzerinde eylem

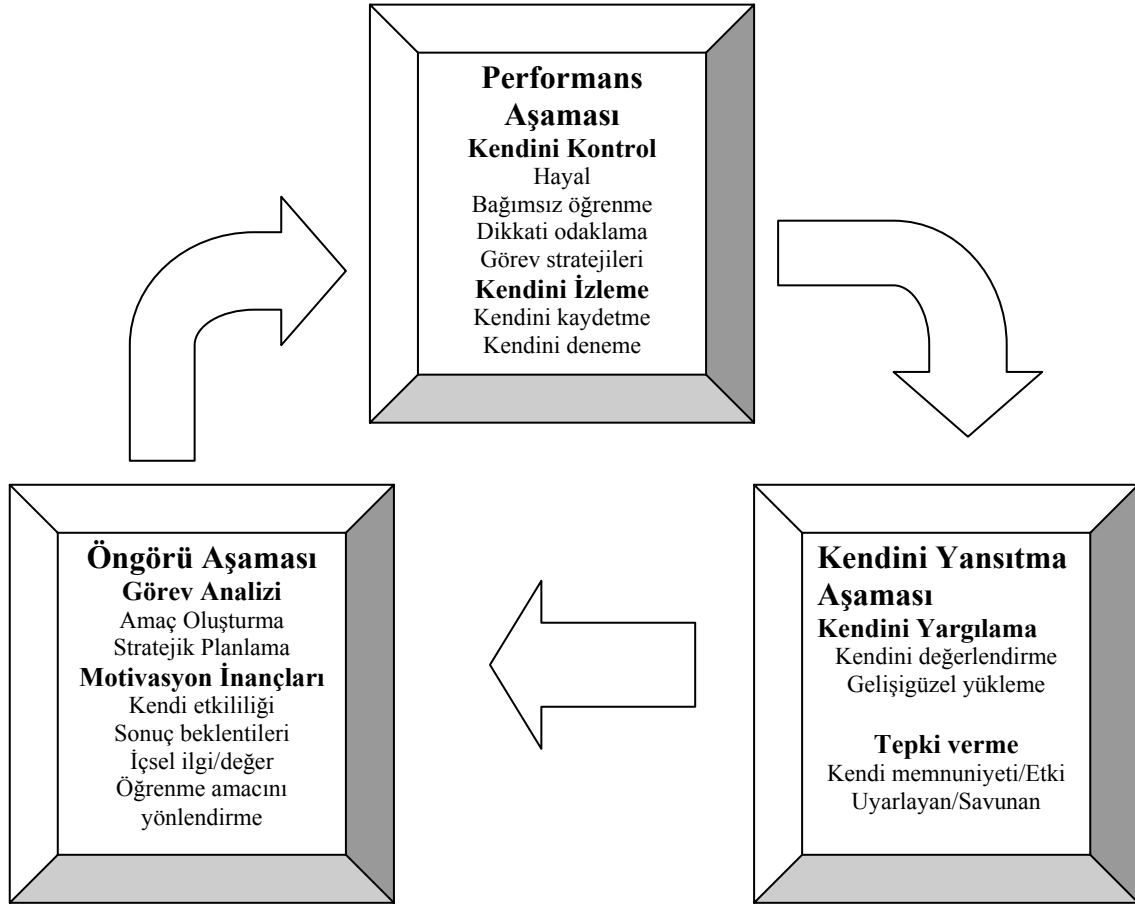
Kaynak: Wilson J.&Jan, L.W (1993). *Thinking For Themselves; Developing Strategies For Reflective Thinking*. Australia: Eleanor Curtin Publishing. s. 9.

Biliş ötesi, genel olarak şu kategorilere ayrılmaktadır: (a) kendi bilişini değerlendirme, (b) kendi düşüncesini yönetme. **Kendi bilişini değerlendirme**, bireyin verilen bir görev hakkında bildiklerini statik olarak değerlendirmesidir. **Kendi düşüncesini yönetme**, bilginin eyleme dönüşmesinin dinamik değerlendirmesidir (Paris ve Jacobs, 1987: 258). Kendini düzenleme de kendini yönetme boyutunda yer alır. Schraw'a göre (1998: 114) bilişin düzenlenmesi, öğrencinin öğrenmesini kontrol etmesine yardım eden bir dizi eylemden oluşur.

Kendini düzenleme, öğrenenin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürerek kendini yönlendirdiği bir süreçtir. Bunu yapan bireyler, öğrenme çabalarında aktiftirler çünkü onlar kendi güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının farkındadırlar, onlar bireysel olarak oluşturdukları amaçlar ve görevle ilişkili stratejileri tarafından yönlendirilirler (Zimmerman, 2002: 65).

Zimmerman, sosyal öğrenme psikologlarının kendini düzenleme sürecinin yapısını üç aşamada gördüklerini belirtmektedir. Bunlardan ilki öngörü aşaması, öğrenme çabasından önce meydana gelen inançlar ve süreçlerdir. Performans aşaması, davranışsal uygulamalar sırasında meydana gelen süreçtir. Kendini yansıtma aşaması

ise her öğrenme çabısından sonra meydana gelen süreçtir. Bu süreçler aşağıdaki şekil 8’de özetlenmiştir.



Şekil 8. Kendini Düzenleme Süreci

Kaynak: Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview*. Theory Into Practice. 41(2). s.68.

Kendini düzenlemede, döngüsel bir süreç vardır. Bu süreçte önceki öğrenme yaşantısı içerisinde meydana gelen kendini yansıtma, sonraki öngörü aşamasını etkilemektedir. Kendini yansıtma aşamasında elde edilen başarı, sonraki aşamalarda meydana gelecek öğrenmeleri etkiler. Bireyin kendini yansıtma başarı elde etmesi, öğrenme çabasını devam ettirecek, başarısızlık olması durumunda ise öğrenme için harcanan çabada bir düşüş olacaktır. Kim’e göre (2005: 26-27), kendini düzenleme,

öğrenenlerin kendi öğrenme performanslarını değerlendirdikleri ve sonuçlara gelişi güzel anlam yükledikleri merkezi bir süreçtir.

Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, biliş ötesi eylemlerde bilişin düzenlenmesi ile ilgilidir. Bir öğrenen için strateji bilgisini elde etmek mümkün olabilir, yansıtma bireyin bir görevle, değerlendirmeye meşgul olurken, çalışırken yapılan planları gözden geçirmesini ve böylece gelecek eylemlerini düzeltmesini sağlar. Bundan dolayı yansıtıcı düşünme, bireyin, bir öğrenme sürecinde meşgul olduğu biliş ötesi bilgi ve biliş ötesi kontrolünü yeniden düşünmesine yönelik bir bilişsel aktivite olarak yorumlanabilir.

2.5.5. Yapılandırmacılığa Göre Yansıtıcı Düşünme

Yapılandırmacı bakış açısında öğretimin amacı, bilgiyi sadece transfer etmek değil, aynı zamanda bilgiyi düzenleme, değerlendirme, yeni bilgiyi elde etmede gerekli yapılar oluşturma, bilişsel ve biliş ötesi süreçleri etkin hale getirmek ve geliştirmektir. Gerçekte yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000: 123).

Moshman (1982) ile Pressley, Haris ve Marks (1992), üç tip yapılandırmacılık olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar; 1. Exogenous (Dışsal) Yapılandırmacılık, 2. Endogenous (İçsel) Yapılandırmacılık, 3. Dialectical (Diyalektik) Yapılandırmacılıktır. Tüm yapılandırmacılık biçimleri bilgiyi yapılandırmayı içerir, fakat bilginin nasıl yapılandırıldığıyla ilgili farklı bakış açılarına sahiptirler (Akt. Bruning, Schraw, Ronning, 1995: 217). Tablo 4'te bu yapılandırmacılık biçimleri içerisinde yer alan yapılandırmacılık türleri verilmiştir.

Tablo 4. Yapılandırmacılık Biçimleri

Dışsal Yapılandırmacılık (Exogenous)	Diyaletik Yapılandırmacılık (Dialectical)	İçsel Yapılandırmacılık (Endogenous)
Bilişsel Yapılandırmacılık Bilgi-İşleme Yapılandırmacılık Psikolojik Yapılandırmacılık	Sosyal Yapılandırmacılık Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık Sembolik Etkileşimci Yapılandırmacılık	Radikal Yapılandırmacılık Şema Temelli Yapılandırmacılık

Kaynak: Doolittle, P.E. (2008). *Complex Constructivism: A Theoretical Model Of Complexity And Cognition*. Educational Psychology. s.3.
<http://edpsychserver.ed.vt.edu/research/complex1.html>.

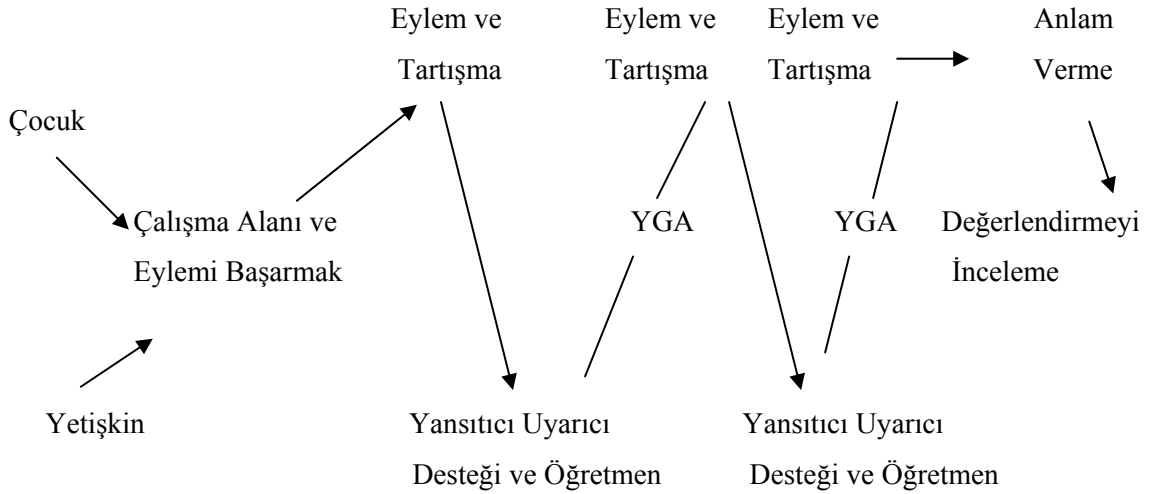
Bruning, Schraw ve Ronning'e (1995: 217) göre, **Dışsal Yapılandırmacılıkta**, bilgi oluşumu, dış gerçeklikte zaten var olan yapıların temel olarak yeniden yapılandırılmasıdır (sebep-sonuç ilişkisi, sunulan bilgi, gözlenen davranış örnekleri). Dışsal Yapılandırmacılığın örnekleri özel bir biçimde sınıflandırılmamasına rağmen, bilişsel psikolojideki çok sayıdaki şema, ağ modelleri ve üretim sistemleri gibi kavramlar açıkça bu perspektifi yansıtır. **İçsel Yapılandırmacılığa** göre, kavramlar dış dünyanın yansıması değildir; bilgi daha soyut düzeyde vardır ve bilişsel eylemler yoluyla geliştirilir. Bilişsel yapılar direkt olarak çevreden sağlanan bilgilerden değil, önceki yapılardan üretilirler. Yapılandırılmış bilgi, sosyal çevre olmaksızın (çocukların birlikte oynaması v.b.) ne geliştirilebilir ne de gözlenebilen özellikleri yansıtabilir (çocukların öğrenmelerini bir kontrolör grubuyla değerlendirme gibi). Bunun yerine yeni yapılar eski olanlardan ayrılır ve sabit bir şekilde birbirini takip ederler. İçsel (bilişsel) yapılandırmacılıkta öğrenme, birey tarafından içsel olarak inşa edilir. Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığında, şema, özümleme ve düzenleme kavramları oldukça önemlidir. Şema, en genel anlamıyla dışarıdan gelen uyarıcıların yerleştirildiği çerçevelerdir. Özümleme (Assimilation), dış uyarıcıdan gelen bilginin bireyin kendinde var olan şema yapısı içine, çeşitli benzetme ya da uyarılma işlemleri yapılarak alınmasıdır. Düzenleme (Accomodation), dışarıdan gelen bilgiye bireyde var olan şema cevap veremiyorsa yeni bir şema oluşturulmasıdır. Yeni uyarıcılar ve bunlara cevap

verecek sayıda çeşitli şema yapıları oluşturuldukça daha fazla bilişsel işlem ve daha fazla öğrenme gerçekleşmektedir.

Diyalektik yapılandırmacılık, dışsal yapılandırmacılığın bilinebilir gerçeğinin iletimi ile içsel yapılandırmacılığın kişisel/görelî gerçeğinin keşfi arasındadır. Diyalektik yapılandırmacılık bilginin etkileşimsel doğasını vurgular. Bilgi öğrenen ile çevre arasındaki etkileşimin sonucudur. Öğrenme ve bilgi elde etme, içsel modellerin yapılandırılması ya da bireyin inançları, kültürü, önceki deneyimleri, diğerleriyle etkileşimine dayalı dili tarafından etkilenen dışsal yapıların gösterilmesiyle gerçekleşir.

Öğrenme, yalnızca bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel bir süreçten ibaret değildir. Aynı zamanda öğrenme, sosyal çevre içinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde bulunarak düşüncelerini paylaştıkları, onları yeniden yapılandırdıkları bir durumdur. Çocuk, çevresindeki bireylerle birlikte içinde bulunduğu sosyal etkileşim sırasında birçok şey öğrenir. Sosyal yapılandırmacı kurama göre bilişsel gelişimi sağlayan en önemli faktör, birey ve içinde yaşanılan kültür arasındaki etkileşimlerdir. Diyalektik yapılandırmacılık çoğunlukla Vygotsky'nin sosyo-kültürel bakış açısıyla ilişkilendirilmektedir (Doolittle, 2008: 4). Vygotsky'e göre insanın bilişsel fonksiyonlarının gelişimi ve üst düzey öğrenmesi, kültürel içerikteki sosyal etkileşimlerinden kaynaklanır. Vygotsky'e göre çocuğun öğrenmesine ve bilgiyi anlamlandırmasına yardım edecek yetişkinlerin yapması gereken, öncelikle çocuğun bağımsız öğrenen olarak gelebileceği noktayı belirlemek daha sonra bir yetişkin desteği ile öğrenme yaşantısında gelebileceği noktayı belirlemektir. Bu iki nokta arasındaki fark ise çocuğun ne düzeyde "Yakınsal Gelişim Alanı"na (Zone Of Proximal Development) sahip olduğunu ortaya koyacaktır. Çocuğa verilecek eğitim, onun yakınsal gelişim alanını en üst düzeyde geliştirmesini sağlamalıdır. Bu nedenle eğer çocuk ile yetişkin arasında verimli etkileşimi sağlayacak ortamlar ve yöntemler kullanılırsa en iyi bilişsel gelişim meydana gelecektir.

Vygotsky'e göre (1978: 86), bir çocuğun, problem çözme etkinliğiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin gözetiminde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme etkinliğiyle belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasında fark vardır (Akt. Pollard, 1999: 125). Sosyal yapılandırmacı kurama göre öğrenme- öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiği aşağıdaki şekil 9'de gösterilmektedir.



Şekil 9. Sosyal Yapılandırmacılıkta Öğrenme-Öğretme Süreci

Kaynak: Pollard, A. (1999). *Reflective Teaching In The Primary School, A Handbook for the Classroom*. London: Third Edition, Cassell. s. 126.

Öğretme-öğrenme sürecinde en önemli faktör iletişimdir. Yakınsal gelişim alanında, öğrenenlerin bir yetişkin ile sosyal etkileşim kurarak öğrenmesinin üst düzeyde gerçekleşmesi sağlanır. Genelde öğretim üç şekilde gerçekleştirilir. Birincisi, öğrencilere belli bir görevi nasıl yapacaklarını öğretmen gösterir, sergiler ya da anlatır. İkincisi, öğretmenler öğrencileri keşfetmeleri ve kendi kendilerine deneyim edinmeleri için yalnız bırakır. Son olarak da öğretmenler yapılması gereken görevin nasıl açıklanması gerektiği, niçin önemli olduğu, öğrencilerin problemleri keşfetmeleri için neler yapabilecekleri gibi konularda birbirleriyle tartışırlar. Genellikle öğretim-öğrenme sürecinde bu yaklaşımlar birleştirilir, kişilere ve o andaki özel durumlara göre farklı önemlere sahip olacak şekilde düzenlenir. Bununla birlikte, tartışma önemli bir faaliyettir. Çünkü tartışma değişik görüşlerin ve anlayışların merkezidir. Bu da yansıtıcı öğretim- öğrenme sürecinin kalbidir (Pollard, 1999: 250).

Bruning, Schraw ve Ronning (1995: 220), bir diğer sosyal yapılandırmacı kuramcı olarak Rogoff' tan bahsetmektedirler. Rogoff' un "Düşünme Modelinde Çıracılık" yapısı oldukça dikkat çekicidir. Rogoff, öğrencilere bilişsel gelişimi arttıran araçların kullanım becerilerini ve bu araçları kullanmayı daha iyi kavramalarını sağlayacak sosyal aktivitelerde yetişkinlerce yol gösterilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Çocuklar, akranları ve öğretmenlerinin yanında düşünme faaliyetlerinde

çırak konumundadırlar. Herhangi bir usta çırak ilişkisinde, çırak ustasıyla daha yakın çalışarak bazı becerileri kazanmaktadır. Çocuklar için bilişsel gelişimde önemli rol oynayan yetişkinler yani aileler, akrabalar, öğretmenler en güvenilir ve en becerili eşlerdir. Bu eşler; 1) Çocuğun bilişsel bir görevdeki ilgisini uyardır, 2) Görevleri çocukların başarabilecekleri şekilde kolaylaştırmada, 3) Çocukları motive etmede ve kendi eylemlerini idare etmelerini sağlamada, 4) Geribildirim sağlamada, 5) Başarısızlıklarını ve risklerini kontrol etmede ve 6) Yapılması uygun olacak çeşitli eylemler göstermede etkilidirler.

Rogoff'un sosyal yapılandırıcılık anlayışının odak noktası olan çocuktan ziyade, Schön'ün bilişsel gelişime bakış açısı mesleki bilgiyi ve uygulamayı geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu farklılığa rağmen Schön'ün bakış açısı Vygotsky'nin teorisiyle ve Rogoff'un yaklaşımıyla bazı noktalarda benzerdir. Bu ortak noktalar; keşfetmeye yol gösterme, yaparak öğrenme, bilgiyi yapılandırma ve anlamada sosyal etkileşimin önemi şeklinde sıralanabilir. Schön (1983), öğrenmede sosyal etkileşimin rolünün esas olduğunu belirtmektedir. Schön'e göre öğrencilere bilmeleri gerekenler öğretilmez, fakat kendilerini anlamalarına yönelik yol göstericilik rolü (koçluk) yetişkinler ya da akranlar tarafından yerine getirilir. Schön öğrenmeyi, öğrencilerin anlam oluşturmalarına yardım eden sosyal etkileşimli bir süreç olarak tanımlayarak, yapılandırıcı bir bakış açısı oluşturmuştur (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995: 221-224).

2.5.6. Bu Çalışmada Yansıtıcı Düşünme

Yukarıda yansıtıcı düşünme ile ilgilenen bilim adamlarının farklı görüşleri açıklanmıştır. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme, bireyin kendi düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin kendini izlemesi ve değerlendirmesi, olumlu ve olumsuz durumların farkına vararak bunları iyileştirmesi, oluşturduğu öğrenme amaçlarına ne düzeyde ulaştığını değerlendirmesi, derin bir şekilde düşünmesi ve düşüncelerini yansıtması olarak görülmektedir. Bu süreç içerisinde birey, öğrenme amaçlarına ulaşmada, çalıştığı grup arkadaşları ve öğretmeniyle etkili iletişim kurabilmeli ve hem kendi öğrenme sürecini hem de grup içerisinde yaşanan sürecini dürüst bir biçimde yansıtmalıdır. Bu düşüncelerden yola çıkılarak öğrencilere sözü edilen becerilere ulaşmalarında, işbirlikli grup çalışmaları ve sorgulama stratejileriyle bütünleştirilmiş, kendilerini ve gruplarını

güvenle yansıtabilecekleri, kendini sorgulama stratejisiyle donanık yansıtıcı bireysel ve grup günlükleri uygulanmıştır.

Yukarıda açıklanan yansıtıcı düşünme anlayışı; ağırlıkla biliş psikologlarının bakış açılarıyla örtüşmekle birlikte, Shön'ün, bireyin yaptığı eylemlerine geri dönüp bir eylemi gerçekleştirirken yaptığı iş hakkında düşünebilmesinin yanısıra bir işi yapıyorken onun hakkında düşünebilmesi ve eylemlerde meydana gelen süreçleri ortaya çıkarması, bunun için de kendini sorgulaması olarak ifade ettiği yansıtıcı düşünme anlayışıyla da benzer bir bakış açısına sahiptir.

2.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bağımsız öğrenenlerin yetiştirildiği bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Yansıtıcı düşünme becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir. Öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerilerini, modelleme ve örnek uygulama yapma yoluyla kazandırabilirler. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen bir öğretmen için yansıtıcı düşünme sürecinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğini Wilson ve Jan (1993: 2-3) aşağıdaki ifadelerle belirtmektedir. Bunlar:

1. Yansıtıcı düşünme stratejileri değerlendirilip, uygulandığında öğrencilerin biliş ötesi becerileri artar.
2. Yansıtma, hem öğrenci hem de öğretmen için öğrenmenin merkezidir.
3. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme stratejileri/becerileri geliştirme, öğrencilerin büyük oranda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma becerilerini artırır. Aynı biçimde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya isteklilik de yansıtıcı ve biliş ötesi düşünmeyi artırır.
4. Yansıtma ve biliş ötesi süreçler değişime yol açar. Değişim; belirsizlik, risk, kaygı ve yeni bir şeyle birlikte gelen korku ile birlikte düşünülebilir. Eğer birey değişimi amaçlayarak araştırma yapıyorsa, heyecan, onaylama, memnuniyet ve güdülenme gibi duyuşsal ürünler ortaya çıkacaktır.
5. Öğretme-öğrenme durumlarındaki değişim zaman, çaba ve uygulama gerektirir. Bu değişimin derecesi, öğrencilere verilen zaman desteğinin, ödülün, öğretmenin yaptığı modellemenin, rehberliğin düzeyiyle ilgilidir.

6. İşbirlikli grup çalışmaları, pozitif öğrenme ortamı oluşturulmasına, yansıtıcı ve biliş ötesi düşünmenin teşvik edilmesine ve öğrenmeye yönelik daha fazla sorumluluk alınmasının geliştirilmesine yardım eder.

Yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer becerilerde olduğu gibi kazandırılma stratejileri vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır;

- Öğrenme Günlükleri (Learning Journal/Logo)
- Kavram Haritaları (Concept Mapping)
- Sorgulama (Questioning)
- Kendini Sorgulama (Self Questioning)
- Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning)
- Kendini Değerlendirme (Self Assesment)

2.6.1. Öğrenme Günlükleri (Learning Journal/Logo)

Öğrenme logoları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen fikirlerini, düşüncelerini ve öğrenme süreçlerine ve öğrenme içeriklerine ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlüklerdir (Wilson ve Jan, 1993: 85). Öğrenme günlükleri/logoları öğrencilerin neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını, kullandıkları stratejilerin neler olduğunu, amaçlarının neler olduğu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları kayıt defterleridir. Simons'a göre ise (1975: 11), günlük; iç dünyasını ifade etmeye çalışarak kendi kendi ile diyalog oluşturan bir kişinin belgeleridir ya da kelimelerinin toplamı olan bir kayıttır (Akt. Amodeo, 1996: 13). Öğrenme günlükleri, öğrencilerde farkındalık oluşmasına destek olarak kendilerini dürüstçe yansıtmasını sağlar. Öğrenme günlükleri, bireyin kendini, kendi cümleleriyle ifade etmesine olanak sağladığı için öğrencilerin kendileri hakkında daha anlamlı bilgilere sahip olmalarına yardım eder. Sommer (1989: 115), öğrenciler için bir günlük tutmanın, dışa açık bir döngünün başlangıcı olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, öğrencinin yazdıkça duyarlılığı artar, böylece yazma becerisi gelişir, aynı şekilde yazma becerisi geliştikçe de duyarlılığı artar, sonuçta anlayışı ve farkındalık düzeyi gelişmiş olur (Akt. Amodeo, 1996: 16).

Öğrenme logoları, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir (Ünver, 2003: 19). Çünkü öğrenciler yazarlarken, öğrenme süreçleri hakkında düşünürler ve bunun bir sonucu olarak nasıl öğrendiklerini öğrenirler. Bu nedenle öğrenme günlükleri, öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmaları ve böylece daha etkili, güçlenmiş öğrenenler olmalarına yardım eden çok faydalı bir stratejidir (Wilson ve Jan, 1993: 86).

Öğretmenler de öğrencilerin günlüklerinden çok verimli bir biçimde bilgi edinebilirler. Öğrencilerin neyi ne kadar anladıklarına ve kendilerine ilişkin bilgilerine, kullandıkları stratejilere bakarak dersi daha iyi anlamaları için gerekli yöntem ve teknikleri kullanabilir ve onların kendilerini ifade edebilecekleri, zayıf oldukları yönleri geliştirebilecekleri ortamlar oluşturabilir. Günlük yazma hem öğrenciler hem de öğretmenler için başka faydalar sağlar.

Öğretmenler için;

1. Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesine açılan bir pencere görevi görür.
2. Günlükler, öğrenciyle iletişim kurma ve devam ettirmenin bir aracıdır.
3. Günlükler, karşılıklı iletişimi sağlayan bir öğretim aracı olarak görev yapar.

Öğrenciler için;

1. Günlükler, düşünce ve deneyimlerin sürekli kaydedildiği bir araç olarak görev yapar.
2. Günlükler, öğretmenle iletişimi kurmayı ve devam ettirmeyi sağlayan bir araçtır.
3. Günlükler, kişisel ilgi ve hayal kırıklıklarının güvenli bir biçimde dışa vurulmasına hizmet eder.
4. Günlükler, içsel diyaloga yardım ederler (Genç, 2004: 241).

Yansıtıcı günlük yazmanın, özellikle de, tüm disiplin alanlarındaki öğrenmeler için muhtemel faydaları vardır. Günlük yazma, öğrencilerin elde ettikleri yeni bilgiyi özümsemelerini sağlar ve bu bilgiyi sadece hafızalarına yerleştirmeleri değil anlamlandırmalarına da izin verir (Cisero, 2006: 231). Günlük tutma, bir kendini analiz yoludur ve günlük tutma, bir çocuğun kendini yansıtma tecrübesine sahip olmasını sağlar. Günlük tutma, ilk başta öğrencilere zor bir iş gibi gelebilir ancak öğrenciler çabalayarak bunun üstesinden geleceklerdir. Günlük tutma eylemi ile çocuk kendi

öğrenme ve düşünme sürecinin, kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkındalığını sağlayan bir analiz yapmış olacaktır (Pollard, 1999: 294).

Öğrenme günlükleri, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanabilecek düşünme becerisini geliştiren bir eylemdir. Öğretmenler bu eylemden öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek bir fayda sağlamak istiyorlarsa öğrencilere günlük tutma işleminin nasıl yapılacağı iyice açıklanmalı ve öğretilmelidir. Bu iş için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Wilson ve Jan (1993: 87-89)'a göre yansıtıcı düşünmeye destek olabilecek yöntemler şöyle sıralanabilir:

1. Yol Gösteren Sorular Oluşturma

Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına yardım edecek soruları sağlar ve onların yazılı yansıtma sorularını biçimlendirmelerine yardım ederler. Bunun için;

- Öğrenmenin belirli yönleri hakkında ve belirli konu alanlarıyla ilgili sorular sorulur. Bu konuda sorgulama stratejilerinden yararlanılabilir.
- Öğrencilere kullanmak istedikleri soru tipleri için beyin fırtınası yaptırılabilir.

2. Yansıtıcı Yazmayı Modelleme

Modelleme, öğrencilere yansıtmanın işleyişini, yansıtma metotlarını ve bu yansıtma yöntemlerini öğrenme günlüklerine kaydetmenin çeşitli yollarını göstermede önemli bir yöntemdir. Modelleme yoluyla öğrenciler gelişebilir ve olayları hikâye etme ile sistematik olarak sonuçların, amaçların ya da kendi öğrenmelerinin farklılığını ayırt edebilirler. Modelleme, öğrencilerin önünde öğrenme deneyimleri hakkında konuşma ve yazmayı içerir. Bunun için büyük kartonlar, projeksiyon aracı ya da tahta kullanılabilir. Modelleme sırasında, “geçmiş yaşantıları ile yeni bilgi arasında bağ kurma”, “duyguları açıklama”, “sorular sorma”, “sonuçları tahmin etme”, sentez yapma”, “kendini değerlendirme”, “geleceği planlama”, “hipotezleri şekillendirme” gibi yansıtma önemli eylemler öğrencilerin önünde hem yazarak hem de konuşarak anlatılmalı, gösterilmelidir.

3. Görevler Grubunu Oluşturma

Öğretmen, öğrencilerine öğrenmelerinin belli bir bölümü ya da belli bir durumunu yansıtma sorularını istediğinde onlara bunları yansıtabilecekleri görevler verir. Bu görevler, öğrencilerin düşüncelerini kaydetmelerinin, yansıtma sorularının ve analiz etmelerinin çeşitli biçimlerini görmelerine yardım eder.

4. Yansıtma Yorumlarının Birleşimi

Öğrencilerin bir sınıf günlüğünde yorum birleştirmeleri, öğrenme günlüklerinde kullanılan stratejilerin ve yazılı ifadelerin nasıl olduklarının gösterilmesi için en iyi yoldur. Sınıf günlüğü, günün sonunda birkaç dakikada o günkü aktiviteler hakkında konuşmaya ve sonrasında bunlardan ne öğrenildiğinin ortaya konulmasına izin veren bir yaklaşımdır. Bu tür yansıtma büyük kâğıtlara kaydedilip sınıf günlüğü haline getirilebilir.

Öğrenme günlükleri, öğrenme yaşantısı öncesinde, sırasında veya sonrasında yazılabildiği gibi her gün, haftada bir, belirli aralıklarla da kullanılabilir. Günlüklerin uygulanma dönemleri kadar uygulanma sırasında verilecek zaman da önemlidir. Öğrencilere derin bir biçimde düşüncelerine olanak sağlayacak bir süre tanınmalı ve öğrenciler bu uygun zaman diliminde özgürce düşüncelerini yazabilmelidirler.

Öğretmenin öğrenme günlüklerinin öğrencilere nasıl öğretileceğinin yanında ne tür bir günlük kullanılacağına ya da günlüğün nasıl biçimlendirileceğine karar vermesi gereklidir. Çünkü günlük tamamen öğrencilerin inisiyatifine bırakıldığında onu bir hikâye defteri olarak görmeleri de muhtemeldir. Öğrencilere öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkin yansıtma becerisi kazandırmak isteniyorsa onlara tasarım edilmiş günlükler vermek yerinde olacaktır. Tasarım edilmiş günlüklerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkındalığını, problem çözme becerilerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik sorular sorulabilir. Günlüklerin yazan kişi ve yazılan konuya göre farklı çeşitleri, amacına göre de farklı tasarım biçimleri vardır. Günlükler, değişik boyutlar ve biçimlerde oluşturulabilir. Langer' e göre (2002: 339-341), günlük tasarım biçimleri genelde üç şekilde ifade edilmektedir: 1. Yapılandırılmamış günlükler, 2. Yapılandırılmış günlükler, 3. Diyalog günlükleridir.

Yapılandırılmamış günlükler, öğrencilerin kendi biçimlerini üretmelerine izin verir. Öğrencileri, kendi tasarımlarını ve özgür bir yazım formatı kullanmaya yönlendirir. Yapılandırılmamış günlükler, bir iç dökme defteri gibidir. Bu tip yazıların yapılandırılmamış yapısı, onların benzer sınıflardaki öğrenciler tarafından kullanılan diğer günlüklerle karşılaştırılmasını zorlaştırır ve böylece bir grup olarak öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve yansıtıklarını belirlemeyi zorlaştırır.

Yapılandırılmış günlükler, sınırlandırılmış bir yapıdadır. Bu günlükler hem öğretmene hem de öğrenciye fayda sağlamaktadır. Öğretmen belirli bir ya da birkaç

tasarımla bilgiyi elde eder. Yapılandırılmış günlükler, öğrencinin düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin bilgilere odaklanmasını sağlar. Bu tür günlükler öğretmenin, öğrencilerin cevaplarını ve yansıtmasını karşılaştırmasını ve grup olarak öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve yansıttıklarını belirlemesini kolaylaştırır.

Diyalog günlükleri, Öğrencilerin ifadelerini ve yansıtmasını geliştirmek için kullanılabilir. Diyalog günlükleri, sürekli yüz yüze olmayı gerektiren iletişime dayalı bir gündüzdür. Bu tür günlükler, gündüğü yazanların görüşlerini paylaşmalarına izin verirken aynı zamanda fikirlerin gelişimini de sağlamaktadır.

- Günlüklerin tasarım biçimlerinin dışında bir de yazan kişiler ve yazılan konuya göre farklı çeşitleri vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Wilson ve Jan, 1993: 89-90):
- **Kişisel Günlükler:** Öğrenmeye yönelik ya da herhangi bir alana yönelik yansıtmasını kaydedildiği bireysel gündüzdür ve öğrenci sadece istediği zaman yansıtmasını başkalarıyla paylaşır.
- **İki Kolonlu Günlükler:** Bu gündüzdür iki amacı vardır; içeriği kaydetmek ve kişisel tepkileri, yansıtmasını kaydetmek. Gündüz sayfası ikiye ayrılır ve bir tarafa konu ve sorular diğer tarafa yansıtmasını yazılır.
- **Diyalog Günlükleri:** Bu tür gündüzdür iki ya da daha fazla kişi arasında yazılanların değiştirilerek kullandığı kayıtlardır. Diyalog gündüzdür iki öğrenci arasında kullanılabilir gibi öğretmen ve öğrenci arasında da kullanılabilir.
- **Grup Günlükleri:** Belli bir eyleme ilişkin grupların ya da sınıfın yansıtmasını ve grup değerlendirme aktivitelerini içeren gündüzdür. Bu tür gündüzdür sınıfın paylaşabileceği bir şekilde büyük kâğıtlara ya da kartonlara, defterlere yazılabilir.
- **Özel Konu Alanı Günlükleri:** Bu tür gündüzdür belirli bir konu alanına ilişkin yansıtmasını bulunduğu kayıtlardır. Matematik veya Türkçe alanlarında, alanın yapısına göre farklılık gösterecek şekilde kullanılabilir.

Öğretmenler konuya ve şartlara göre bu gündüz türlerinden birini seçip öğrencilerine sunabilirler. Öğrenme gündüzdür kullanımında dikkat edilmesi gerekli bir diğer unsur ise düzenli geri dönüt vermedir. Geri dönüt, öğrencinin yansıtıcı düşünme becerilerini elde etmesine destek veren bir sistemdir.

Geri dönüt; öğrencilere hangi bilgileri ne düzeyde bildikleri, neleri eksik neleri tam yapabildikleri, öğrenme süreçlerinde dikkat edebilecekleri başka ne tür noktalar olduğunu, kendi öğrenme süreçlerini içselleştirmelerini, amaçlarının neler olduğunu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, amaçlarına ulaşmaya çalışırken ne tür stratejiler, yöntemler kullandıklarını, kendi düşünme ve öğrenmelerinin farkındalık düzeylerini anlamalarında oldukça etkilidir. Öğretmen şartlara göre öğrencilere bireysel veya grup olarak geri dönüt verebilir. Öğrenciler isterlerse kayıtlarını tüm sınıfla da paylaşabilirler. Geri dönüt ayrıca grup üyeleri arasında eşli olarak birbirlerine de verilebilir. Günlüklerin etkili kullanımı ve zengin geri dönüt öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini desteklemektedir.

2.6.2. Kavram Haritaları (Concept Mapping)

Kavram haritaları, elde edilen bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin ortaya konulduğu grafiksel ifadelerdir. Kavram haritalarının amacı, hem bilginin organize bir biçimde sunulması hem de bilginin kişinin zihinsel süreçlerinde kendince organize edilmesini sağlamaktır. Kavram haritaları, öğrencinin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmasında gerekli anahtar kavramları ve bunlar arasındaki bağları verir. Böylece öğrencinin geçmişten getirdiği bilgiyle, yeni bilgi arasında bağlar kurmasını ve öğrencinin bilgiyi anlamlı bir bağlama oturtmasını sağlar (Kinchin, 2000; Akt. Akkayüz, 2003: 51-52).

Kavram haritaları, çocukların ne bildikleri ve bildiklerinin birlikte nasıl bir uyum gösterdiğini harita haline getirmelerini gerektiren bir işlemdir. Böyle bir harita yapma, çocukların bir çalışma sırasında kendi algılama biçimlerine göre bilgi ve kavramları, fikirleri nasıl örgütlediklerini ortaya koyar (Pollard, 1999: 295).

Kavram haritaları, öğrencilerin ne bilip ne bilmediklerini dahası neyi yanlış anladıklarını ortaya koyan araçlardır. Kavram haritaları yansıtıcı düşünmeyi destekler. Çünkü öğrenci, kavram haritasını hazırlarken ne bilip ne bilmediğini, kavramlar arası ilişkileri nasıl gördüklerini ve kavramı nasıl öğrendiklerini görme imkânı bulur. Bu ise öğrencinin öğrenmesini değerlendirmesinde yansıtıcı düşünme açısından önemli bir noktadır.

Kavram haritaları; akış kartları, dairesel diyagramlar, neden-sonuç haritaları, tekerlek haritalar, zincir haritaları, pasta grafikleri, hiyerarşik haritalar, örümcek

haritalar, döngüsel haritalar olarak biçimlendirilebilirler. Kavram haritalarının öğrencilere öğretimi sırasında şu aşamalar izlenebilir (Wilson ve Jan, 1993: 102-103):

- Öğretmen basit bir haritayı modelleyerek gösterir. Örneğin, aile konusunda bir kavram haritası yaptıran öğretmen şu tür sorular sorarak modelleme yapabilir: “Bu nedir?”, “Bu ne anlama geliyor?”, “Diğer anlamları nelerdir?” gibi sorularla öğrencilerin kavram haritası yapmaya başlamalarını sağlayabilir.
- Öğrenciler, sınıfın kavram haritasını yapabilirler. Örneğin; var olan sınıf konusuyla birleştirilen kelimeler ayrı bir kartta listelenebilir. Öğretmen şu soruları sorabilir; “Hangi kelime daha önemlidir?”, “Hangi kelimeler gruplanabilir?”
- Öğrenciler sınıfın bilgi havuzundan yararlanarak bir kavram haritası yapabilirler. Başlangıçta, az sayıda kavramla başlar sonra duruma göre sayıyı arttırabilirler.
- Öğrenciler, kavram haritalarını kendi terminolojilerini kullanarak ve o alanla ilgili kendi anlayışlarına dayalı olarak yapılandırır.
- Kavram haritasını uygulamak. Başlangıçta, öğrenciler katılmaya isteksiz görünebilirler ancak deneyimle, kendilerine güvenleri, ilgi duymaları ve zevk almaları belirli bir biçimde artar.
- Öğrenciler kendi kavram haritalarını yansıtır. Süreci sözlü olarak ifade eder, kayıt tutarlar, kendi haritalarını ortaya koyar, kavrama düzeylerini değerlendirirler.

2.6.3. Sorgulama (Questioning)

Düşünme, bireyin doğuştan getirdiği yaşamsal bir etkinliktir. Fakat üst düzey düşünme bireyin yaşına ve bilişsel düzeyine göre geçirdiği yaşantının çeşitliliği ve bu çeşitliliğin içerisinde üst düzey düşünmenin gelişimini sağlayacak üst düzey sorular ile geliştirilebilir. Üst düzey sorular, bireyin önceki bilgilerini yoklamasını, yeni bilgilerle bağlantı kurmasını, yorum yapmasını, yeni fikirler üretmesini ve bilgiyi önceki bilgileriyle değerlendirmesini içeren sorulardır. Bu sorular genelde açık uçlu, kişisel yoruma açık ve bilgiler arasında ilişki kurmayı gerektirecek, üst düzey kavrama sağlayacak sorulardır. McMurray ve Sanf’ a göre (2005), “Niçin”, “Ne”, “Nasıl” ve “Eğer Olursa” sorularıyla hem öğrencilerin biliş ötesi farkındalığı yaratılabilir hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek üst düzey düşünceleri sağlanabilir (Akt. Bümen, 2006: 21).

Niçin, sorusu öğrencilerin motivasyon düzeyini belirler. Ne, sorusu öğrencilerin fikirleri anlamalarını ve farklı bilgileri araştırmalarını sağlar. Nasıl, sorusu öğrencinin bilgilerini anlamlı bir şekilde uygulamasını sağlar. Eğer Olursa, sorusu öğrencinin yaratıcı ve eleştirel alternatifler aramasını sağlar, farklı bakış açıları geliştirir (Bümen, 2006: 21).

Taggart ve Wilson'un (2005: 12), Heathcote'den (1980) aktardığına göre etkili soru sorma birçok amaca hizmet eder bunlardan bazıları şunlardır:

- Bir aktiviteye odaklanmayı sağlar.
- Grup üyelerinin diğer yönü tartışılmayan alternatifler üzerine yansıtma yapmalarına neden olur.
- Daha derin konuların tanımlanmasını geliştirir.
- Uygulayıcıların bakış açısını geliştirir.
- İnanç ve değerlerin açıklanmasını sağlar.
- Uygulayıcılara daha derin bir anlayış sağlar.

Soru sormak öğretmene, öğrencilerin konu hakkında nasıl düşündüklerini ve ne bildiklerini gösterir. Wilson ve Jan (1993: 71-76), sorgulamayı etkili bir biçimde kullanmak için öğretmenlerin soruları öğrencilerin düzeyine, ihtiyaçlarına ve konuya uygun olarak düzenlemeleri gerektiğini belirterek, etkili soru sormayı ve düşünme becerilerini geliştiren aktiviteleri şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Dur ve Soru Sor (Stop and Ask Time)

Bu aktivite genelde soru sormada güçlük çeken öğrencilerin, tüm sınıfın bir soru hazırlaması istendiği için kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar. Herhangi bir sınıf aktivitesi bu strateji için kullanılabilir. Ders boyunca belli zamanlarda ders kesilip öğrencilerden akıllarına gelen soruyu sormaları istenir. Örneğin, ders süresince, belli zamanlarda durup öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ilgili cevaplanmasını istedikleri soruları sormaları istenir.

2. Oku ve Sor (Read and Ask)

Öğrencilerden bir metni okumaları istenir ve metnin önceden belirlenen bir yerinde durup okuma görevi ya da içerik hakkında birbirlerine soru sormaları istenir. Öğretmen, üst düzey sorular istiyorsa bunu modelleyerek gösterebilir. Öğrenciler de düzeylerine göre üretebildikleri soruları yöneltirler.

3. Düşün Taşın (Weigh It Up)

Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen ortaya bir problem koyar, öğrenciler okur ya da farklı bakış açıları gerektiren bir olayı izlerler. Bir grup bir görüşü savunur, diğeri karşıt görüşü savunurken, üçüncü grup gruplar tarafından cevaplanacak soruları düzenler. Ve ders boyunca düzenlenen sorular sınıfla paylaşılır. Her iki karşıt grup da soruları cevaplandırmaya çalışır.

4. Ben Neyim? (What Am I?)

Çeşitli soruların bulunduğu etiketler hazırlanır. Öğrenciler tarafından hazırlanan bu etiketlerdeki sorular evet/hayır cevabını gerektirecek şekilde hazırlanabilir. Her öğrencinin arkasına birer etiket yapıştırılır. Öğrencilerin arkalarındaki soruları tüm öğrenciler birbirlerine sorarlar. Bu etkinlik öğrenciler arasında etkileşimi cesaretlendirir.

5. Ayakkabılarımı Giy (Wear My Shoes)

Bu aktivitede öğrenciler, olaylara ve yaşantılara farklı bakış açılarından bakmaya ve diğerlerinin duygularının, düşüncelerinin nasıl olduğunu anlamaya teşvik edilirler. Öğrencilerden, kendilerinininkinden farklı bakış açılarından olaylar hakkında düşünmeleri istenir. Örneğin;

- Eğer bir savaş ortamında yaşasaydın ne hissederdin?
- Eğer ailen lotoyu kazansaydı ne hissederdin?

6. De Bono' nun Şapkaları

Her bir şapkanın rengi belli bir düşünme tipini anlatır. Bu öğrencilere açıklanır. Bir konu seçilir ve her bir öğrenci ya da grup bir renkli şapka seçer ve başlarındaki şapkanın savunduğu bakış açısından bir konu hakkında sınıfın geri kalanına soru sorarlar. Alternatif olarak öğrencilere, her bir şapkanın renginin bakış açısı hakkında düşünmeleri için farklı bir problem daha verilebilir.

7. Cevap İçin Bir Baş Al (Get A Head For The Answer)

Üç öğrenci sınıfa yüzlerini döner ve her bir şapkayı yazılı olan farklı bir konu, kişi ya da olay adıyla giyerler. Bu öğrenciler başlarındaki şapkanın ne renk olduğunu bilmezler. Her bir öğrenci başlarındaki şapkadaki kelimeyi çözmeleri için üç öğrenciye soru sorar. Sorular evet hayır biçiminde örgütlenmelidir. Bu süreç böyle tekrarlanır. Şapkadaki kelime çözülmünceye ya da süre bitinceye kadar devam edilir.

8. Sorular Lütfen (Questions Please)

Öğrenciler bu aktivite için çift olarak çalışırlar. Biri röportajı yapan, diğeri de kendisiyle röportaj yapılan kişi olur. Bu çalışma eşler birbirlerini iyi tanımıyorlarsa

daha etkili olur. Röportajı yapan kişi eşi hakkında her şeyi öğrenmek için etkili sorular sorar. Röportaj yapılan kişi ise sadece sorulara cevap verir. Röportajı yapana hiç soru sormaz. Görüşme sonunda cevaplar daha büyük grupla paylaşılır, hazırlanan soru tipleri ve cevaplar tartışılır.

9. Soru Yap (Make The Question)

Öğrencilere bir yanıt verilir ve bunun için bir soru düzenlemesi istenir.

- Örneğin; cevap: “1000 metredir”, yanıtı için bir soru düzenlemeleri istenebilir.
- “Dişlerin çürümesini engeller” yanıtının sorusu ne olabilir?

10. Zor Bir Soru Sor (Ask A Hard Question)

Öğrencilerden cevabının zor olduğunu düşündükleri bir soru üretmeleri istenir.

Bunun için;

- Sorular ve araştırma yolları tartışılır.
- Cevap vermesi daha zor olan soru tipleri ve yapıları belirlenir ve tartışılır.
- Öğrencilerin ilgilendikleri şeyler öğrenilir.
- Soru için öğretmen tarafından yanıtlar sağlanır.

11. Yaratıcı Sorular (Creative Questions)

Yaratıcı sorular yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren yedi farklı tipte soru geliştirilmiştir. Bunlar; miktar, değişim, tahmin, bakış açısı, kişisel müdahale, karşılaştırma, çağrışım ve önem sorularıdır. Bu tür sorular eğitim programına dahil edilebilir. Bu sorular sosyal bilgiler alanında etkili bir biçimde kullanılabilir. Soru tipleri, miktar soruları, değişimi sorgulayan sorular, tahmin gerektiren sorular, bakış açısını sorgulayan sorular, kişisel müdahale durumuna ilişkin sorular, karşılaştırma soruları, bir şeyin önemini açıklamayı gerektiren sorular olarak değişik biçimlerde sorulabilir. Bu sorular, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek sorulardır.

Soru sorma, öğretme-öğrenme sürecinde bireyin anladıklarını, düşündüklerini yansıttığı, eksiklerini görüp kendine ilişkin geri dönüt aldığı, dolayısıyla kendi öğrenmesini değerlendirdiği, aynı zamanda konu ya da durumla ilgili daha üst düzey düşünme becerilerini kazanabildiği bir süreç olduğu için yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren bir stratejidir.

Bloom taksonomisi, düşünme becerilerinin kazandırılmasında oldukça etkili sorular sağlayarak yararlı olabilir. Bloom taksonomisine göre; bilgi, kavrama, uygulama

alt düzey düşünme becerilerinde etkili, son üç düzey olan analiz, sentez, değerlendirme ise üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkilidir.

Öğrenciler bilgi, kavrama, uygulama basamakları temel alınarak hazırlanan soruları önceki bilgilerini kullanarak, hatırlayarak, yeniden ifade ederek, açımlyarak veya bir işlemi yerine getirerek yanıtlarlar. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ilişkin sorular ise öğrencilerin daha karmaşık ve özgün düşünmelerini gerektirir (Şahinel, 2002: 53).

Bümen (2006: 3- 14), 1956'da oluşturulan Bloom taksonomisinde zamanla çeşitli değişiklikler yapıldığını açıklamaktadır. Buna göre, 2001 yılında yenilenen taksonomi bilgi ve süreç boyutlarını içinde barındırmaktadır. Orijinal taksonomide, "bilgi" basamağı olarak adlandırılan sınıf "hatırlama", "kavrama" basamağı "anlama", "analiz" basamağı "çözümleme", "sentez" basmağı da "yaratma" adını almış, uygulama ve değerlendirme basamakları adlarını korumuş ancak "değerlendirme" basamağı "yaratma" basamağı ile yer değiştirmiştir. Bunun nedeni yaratma basamağının değerlendirme basamağından daha kapsamlı ve karmaşık becerileri kapsamasıdır. Basamak isimlendirmelerinde eylem isimleri ağırlıkla kullanılmıştır. Bunun nedeni olarak eylem ifadelerinin öğretmenlerce daha iyi anlaşılabilmesi olduğu belirtilmektedir.

Bümen'in (2006), Anderson ve diğerlerinden (2001: 31) aktardığı bilgilerle önceden var olan taksonomi karşılaştırıldığında, eski ismi bilgi olan "hatırlama basamağı"nın aynı bilgi basamağında olduğu gibi, tanıma/anımsama gibi davranışları, "anlama basamağı"nın, kavrama basamağında olduğu gibi, yorumlama, anlam çıkarma, açıklama gibi davranışları kapsamaktadır. Aynı şekilde "uygulama basamağı"nın, bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma gibi davranışları, "çözümleme basamağı"nın analiz basamağında olduğu gibi, parçalara ayırma, parçalar arası ilişkiler ve bütün ile ilişkileri ortaya koyma gibi davranışları, "değerlendirme basamağı"nın, ölçütlere ve standartlara dayalı yargıya varma, eleştirme, denetleme gibi davranışları, "yaratma basamağı"nın sentez basamağında olduğu gibi, oluşturma, üretme gibi davranışları içerdiği görülmektedir. Ancak Bümen, yenilenmiş taksonominin eğitim sistemimize getirdiği sonuçların çeşitli sınıflarda ve derslerde araştırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle yenilenmiş taksonominin uygulanıp, uygulamada ortaya çıkan sonuçların değerlendirilerek uyarlanması gerekmektedir (Bümen, 2006: 14).

2.6.4. Kendini Sorgulama (Self Questioning)

Öğretmenler, öğrencilerini kendi öğrenme yaşantıları hakkında sorular sormaya yönlendirmelidirler. Kendini sorgulama stratejisi, bireyin kendi öğrenmesine ve anladıklarına ilişkin kontrol yaptığı, kendi öğrenmesi ve öğrenme sürecine ilişkin bir farkındalık kazanmasını sağlayan bir süreçtir. Birey kendini sorgularken aslında önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini karşılaştırır, ön bilgilerini harekete geçirir, kendisinin konuyu anlamasında eksik olan tarafları görür hatta kendi zayıf ve güçlü yönlerini görür ve bunları en iyi nasıl tamamlayabileceğini düşünür. Bir görevi yerine getirirken izlediği adımları ve kullandığı yöntemleri ve bunların ona faydası ya da zararını görür, değerlendirir. Haller ve diğerleri (1988), kendini sorgulamanın en etkili izleme ve düzenleme stratejisi olduğunu belirtmektedir (Akt. King, 1991: 332).

Wilson ve Jan (1993: 76-77), deneyimle birlikte, öğrencilerin soruları kendi öğrenmelerini geliştirmek için içselleştireceklerini belirtmekte ve öğretmenlere yansıtıcı ve biliş ötesini içeren kendini sorgulamaya ilişkin bazı örnekler önermektedirler. Bunlar;

Yönlendirme

- Seçtiğim konu nedir?
- Bu görev neyi içeriyor?
- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Neyi öğrenmem gerekir?

İhtiyaçları ve Yaklaşımları Tespit Etme

- Bu görevi tamamlamak için neye ihtiyacım var?
- İlk olarak ne yapmam gerekiyor?
- Bu ne kadar süre alacak?
- Kullanacağım kaynaklar neler?
- Bilgiyi nasıl bulacağım?
- Bilgiyi nasıl kaydedeceğim?
- Bilgiyi nasıl sunacağım?
- Sorulara bazı cevaplar bulamazsam ne yapacağım?

Süreci İzleme

- Fikirlerim nasıl değişti?
- İhtiyaçlara yönelik sistematik olarak çalışabiliyor muyum?

- Yapmış olduğumu anlıyor muyum?
- Sonra ne yapmam gerekir?
- İhtiyacım olan tüm bilgilere sahip miyim?
- Soruyu anlayabildim mi?
- Süreci anlayabildim mi?

Ayrıca öğretmenler de sordukları soru tipleri ile öğrencilerin bir görevde kullandıkları stratejileri ifade etmelerini ve yansıtılmalarını sağlayabilirler. Örneğin;

- Bunu nasıl yaptın?
- Bunu yaptığında ne düşünüyordun?
- Bu metodu/yaklaşımı niçin seçtin?
- Bu görevde kullandığın tüm adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsaydın farklı olarak ne yapardın? Niçin?

Öğrenciler kendini sorgulayarak gerçekte hem düşünme becerilerini geliştirir hem de kendilerini daha kolay yansıtırlar. Sorgulama stratejisinin tek başına kullanılmasındansa bir öğrenme içeriğiyle kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Çoğu işbirlikli öğrenme gruplarında her bir öğrenen kendi düzeyine göre katılımında bulunur, böylece işbirlikli grubun ulaştığı anlama ve başarı derecesini bireysel olarak bir grup üyesinin yakalaması mümkün olamaz (King, 1991: 333).

2.6.5. Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning)

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde verilecek kararlara katılımıyla gerçekleşir. Öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında öğretmenin rehberliğinde kararlar alırlar. Bu anlaşma, öğrencilerin ne öğrenecekleri, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri gibi artan biçimlerde meydana gelen bir süreçtir. Anlaşma yapan taraflar, duruma, öğrencinin ve konunun yapısına göre değişebilir niteliktedir.

Anlaşmaya taraf olanlar açısından bakıldığında anlaşma şu şekillerde meydana gelebilir: (a) Öğretmen ve tüm sınıf arasında anlaşma yapılabilir. Bu genellikle eğitim-öğretim yılının başında yapılır. (b) Sınıfta oluşturulan gruplar arasında anlaşma yapılabilir. Bu anlaşma türü gruplar arası ilişkileri belirler. (c) Bireysel olarak tek öğrenci ile öğretmen arasında anlaşma yapılabilir. Bu ise genellikle öğrencinin bireysel çalışmalarını en iyi şekilde tamamlaması için yapılır. Sınıfın dışında ayrıca öğretmen de kendi meslektaşlarıyla anlaşma yapabilir. Bu ise öğretmenin mesleki gelişiminin

devamlılığını sağlamaktadır. Anlaşma yapılacak duruma karar vermede ise şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993: 59-60):

1. Anlaşılacak konuyu tanımlamak ve sunmak.
2. Öncelikli konuları sınıfça değerlendirmek.
3. Öğrencileri tartışmada çift olarak çalışmaya teşvik etmek ve uygun çözüme karar vermek.
4. Her bir grubun hazırladığı kararlar listesini tüm sınıfla paylaşmak.
5. Bu kararların her birini tartışmak ve tüm önerileri değerlendirdikten sonra çözüme karar vermek.

Bu anlaşmalar sırasında anlaşmayı yapan taraflar arasında bir kontrat hazırlanır. Kontratlarda öğrenciden veya öğretmenden beklenenler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kararlar, öğrencilerde geliştirilecek becerileri kazandıran görevler ve kuralları gibi sayısız konu yer alabilir.

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin bağımsız öğrenenler olarak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını, kendilerini değerlendirmelerini sağladığı gibi grupta çalışma, işbirliği yapma, aktif dinleme, sorgulama, eleştirel düşünme gibi bazı becerileri de kazandırır.

2.6.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment)

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:

- Planlama; konuyla ilgili dersin sonunda ne öğrenmiş olmak istediğine karar verme.
- Kendini izleme; ders sırasında yaptığı eylemlerde kendinin nasıl öğrendiğini kontrol etme.

- Kendini değerlendirme; sonuçta ve kendini izleme neticesinde elde ettiklerini değerlendirme, zayıf ve güçlü yönlerini görme.

Öğrencilere kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecek ortamlar sağlanmalıdır. Yansıtıcı düşünme stratejilerinde özellikle de sorgulama ve kendini sorgulama burada destek olarak kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendireceklerini modelleyebilir, örnek uygulamalar yapabilirler. Bu sayede öğrenciler kendilerini daha rahat değerlendirebileceklerdir. Öğrenciler kendilerini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır (Hancock ve Settle, 1990):

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma.
- Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerinde konuşma.
- Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma.
- 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: 30).

Wilson ve Jan (1993: 78-79), Öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri veya yansıtılmaları için çeşitli sorularla onlara yol göstermeleri gerektiğini belirterek, öğretmenlere, öğrencilerin belli süreçlere ya da öğrenme durumlarına odaklanmalarını sağlayacak bazı soru biçimleri önermişlerdir. Bunlar:

1. Öğrenme durumu hakkındaki sorular: “Öğrenmemi engelleyen ya da yardım eden nedir?”, “En iyi ne zaman öğrenirim?”,hakkında öğrenmek için kendime nasıl yardım edebilirim?
2. Öğrenme süreci hakkındaki sorular: “Eğer bunu bir diğerine öğretmem gerekirse nasıl öğreteceğim?”, “.....nasıl öğrendim?”, “.....tekrar yapmam gerekse ne yapmam gerekir? Niçin?”
3. Grup süreci hakkındaki sorular: “Grubum niçin iyi çalışıyor?”, “Grubuma nasıl yardım edeceğim?”, “Grubumu nasıl geliştireceğim?”
4. Sorular hakkındaki sorular: “İnsanlar niçin soru sorar?”, “Hangi tip sorular bana yardımcı olur?”, “Kolay/zor soru nedir?”, “Öğretmen bana sorular sorduğunda nasıl hissediyorum?”
5. Belirli konulardaki sorular: Yazma; “Birinin imlaya dikkat etmesini ne sağlar?”, Okuma; “Okumama ne yardım eder?”, Matematik; “Kesirler hakkında kafamı karıştıran nedir?”, Bilim; “Gazlar hakkında ne öğrendim?”

2.7. Yansıtıcı Öğretim

Yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme becerileriyle donanık, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişimin ve güvenin oluşturulup devamının sağlandığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açılarını özgürce açıklayabildikleri bir yapıya sahiptir. Yansıtıcı öğretim bireylerin kendilerini değerlendirmeleri ve geliştirmelerine izin verir. Yansıtıcı öğretimin bazı temel özellikleri vardır (Pollard, 2005: 14-15):

1. Yansıtıcı öğretim, uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesini gerektirir.
2. Yansıtıcı öğretim, döngüsel bir süreçte meydana gelir ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli izlemelerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini gerektirir.
3. Yansıtıcı öğretim, öğretimde yüksek standartları ve sürekli gelişimi desteklemek için sınıf araştırmaları yöntemlerinde yeterli olmayı gerektirir.
4. Yansıtıcı öğretim; açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
5. Yansıtıcı öğretimde, öğretmenin araştırma yöntemleri konusunda bildikleri de önemlidir.
6. Yansıtıcı öğretim, profesyonel öğrenmeyi ve meslektaşlarla diyalog kurmayı, işbirliği yapmayı artırır.
7. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkinliklerini yaratıcı bir biçimde düzenlemesini gerektirir.

Yansıtıcı öğretimin dikkatlice planlanması ve etkili bir biçimde uygulanması gereklidir. Yansıtıcı öğretimde planlama; eğitim programının amaçlar ışığında, sınıfın yapısı, öğrencilerin yapısı ve ortamına göre düzenlenir.

Yansıtıcı öğrenme ortamında, sınıf iklimi ve işbirlikli çalışmalar oldukça önemli yere sahiptir. Pollard'a göre (2005: 108-111), çocuklar sıklıkla sınıfta çabuk kırılabilir bir duygu içerisinde oldukları, özellikle de öğretmenlerinin kontrol gücü ve değerlendirmelerinden çok etkilenirler. Öğrencilerin okul deneyimi, öğrenmeye açıklığını etkiler. Bu oldukça büyük bir sorumluluktur. Böylece öğretmenler güçlerini nasıl kullandıklarını ve bu kullanımın öğrencileri nasıl etkilediğini izleyip

yansıtabilirler. Aynı şekilde sınıftaki çalışma ortamı da öğrencilerin öğrenmeye açıklığını etkiler. İşbirlikli (Incorporative) sınıf ortamı, her öğrencinin sınıftaki aktivitelere tam katılmalarını sağlayacak, bilinçli bir şekilde tasarlanan bir öğrenme yaklaşımıdır ve aynı zamanda öğrencilere kendilerinin sınıfın değerli bir üyesi olduklarını hissettirir.

İşbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan uygulamalarından biridir. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler, karşıt görüşlerle karşılaşır ve kendi anlamlarını yeniden organize etmede önemli olanaklara sahip olurlar. Bunun yanında karmaşık bir öğrenme durumunu yansıtan bu süreçte, öğrenenlerin kendi anlamlarını yansıtma olanakları sağlanmakta ve diğerlerinin öz anlamlarının başkaları tarafından görülmesi ve anlamın yeniden yapılandırılması kolaylaşmaktadır (Yurdakul, 2004: 58). Sternberg ve Williams'a göre (2002: 452-453) ise işbirliğine dayalı gruplarda öğrenenlerin kişiler arası iletişim becerileri gelişmekte; gruptaki her öğrenenin başarısında artışlar gözlenmekte ve öğrenme hedeflerine ulaşmada etkileşimin artması sağlanmaktadır (Akt. Yurdakul, 2004: 60).

İşbirlikli grup çalışmasının örtük amacı; işbirliğini arttırma, bireylerin birbirlerine saygı duymalarını teşvik etme ve fikirlerini açıklamalarını geliştirme, katkı yapmalarını sağlama, çatışmaları en aza indirme ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Bunlar aktif dinlemeyi, eş değişimini, açıkça ve kısaca iletişimi, birinin eylemlerinin diğerleri üzerindeki etkisinin farkında olmayı, diğerlerini cesaretlendirmeyi, fikirleri eleştirmeden geliştirmeyi, karşıt fikirlere tolerans göstermeyi içerir (Pollard, 2005: 311).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek bir öğretim programında Wilson ve Jan'a göre (1993: 37-50) şunlar bulunmalıdır:

- **Hazırlık Bölümü:** Bu kısımda öğrencilerin öncelikle konuyla ilgili ne bildikleri belirlenmeli, sonra konuyla ilgili bilmeleri gerekenler planlanmalı, dersin konusuna yönelik aktiviteler için öğrencilere zaman tanınmalıdır.
- **Temel Yaşantıya Odaklanma:** Bu bölümde öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırılarak, konuyla ilgili soru sormaları için öğrenciler teşvik edilir. Konuya dikkat çekilmeye çalışılır, öğrenci ve öğretmenin öğrenme yaşantısını gerçekleştirmesine olanak sağlanır.

- **Bilgiyi Örgütleme ve Sunma:** Bu kısımdaki aktiviteler, öğrencilerin yaşantı sonucunda elde ettikleri bilgiyi analiz edip yorumlamalarına destek verecek niteliktedir. Bilgi bütünleştirilerek öğrencilerle paylaşılır.
- **Sonraki Yaşantılar:** Bu bölümdeki aktiviteler konunun genişletilmesi için imkânlar sağlar, konuyla ilgili daha geniş bilgi edinilmesine yöneliktir.
- **Yansıtma ve Eylem:** Bu süreç aslında tüm ünite boyunca devam eder. Bu bölümdeki aktiviteler öğrencinin elde ettiği bilgi, beceri ve değerleri uygulayabilmesine olanak sağlar. Öğrenciler eylemleri hakkında yansıtma yapar, öğretmen öğrencilerin yansıtıcı ve biliş ötesi davranışlarını izler. Gelecek konu için planlama yapılır. Öğrenciler kendi kendilerine şu soruları sorabilirler: “Konudan anladıklarımı ve öğrenmemi arkadaşlarımla nasıl paylaşabilirim?, Ne öğrenmişim?, Çözmem gerekli ne var?, Öğrenme yoluma ilişkin ne öğrendim?”
- **Öğretmenin Değerlendirmesi ve Planlama:** Öğretmen bu kısımda öğrencilerin yansıtıcı ve biliş ötesi davranışlarını izler, gelecek ders için planlama yapar ve kendi öğretimini değerlendirir, öğretimine ilişkin düşünce ve duygularını yansıtır. Öğretmen bunun için kendine şöyle sorular sorabilir: “Stratejiler öğrencilerin anlamalarının gelişmesini sağladı mı?, Öğrencilerin zayıflıklarını ve güçlülüklerini tanımlayabiliyor muyum?, Destekleyici öğrenme ortamını nasıl sağlayabildim?, Öğrencilerimin katılımını sağladım mı?, Modellediğim stratejiler nelerdi ve onlar için yeterli zaman verdim mi?, Öğrenci değerlendirmelerini kullanmak sonraki planlamama yardım edebilir mi?, Öğrencilere öğrenmelerini geliştirmeleri ve yansıtmaları için zaman verdim mi?”

Yansıtıcı öğretimin öğrenme-öğretme yaşantımıza birçok faydası vardır. Bu faydalar arasında şunlar sayılabilir (Altunay, 2003: 22): (a) Öğretimin genel niteliğini artırır. (b) Bilişsel gelişmenin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) gelişmede kolaylık sağlar. (c) Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimini artırır. (d) Sorunların ve çatışmaların çözümünü doğallaştırıp kolaylaştırır. (e) Kişilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmesini sağlar. (f) Öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlar. (g) Öğretmenin dersini, öğrencilere ve kendi yeteneklerine göre planlamasını ve geliştirmesini sağlar. (h) 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. (1) Öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüsünü artırır.

Yansıtıcı öğretim, gelişimi ve ilerlemeyi esas alan bir anlayışa sahiptir. Bugün yansıtıcı öğretimin sınıflarımızda uygulanması hem öğrencilerimizin hem de öğretmenlerimizin düşünme ve kendini farkındalık becerilerinin gelişiminin sağlanmasında zorunlu bir duruma gelmiştir.

2.8. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

Yansıtıcı öğretmenler kısaca dünyayı değiştirmeyi hedefleyen öğretmenlerdir diyebiliriz. Onlar, öğrencilerinin kendini farkındalık gibi yaşamsal değere sahip becerilerle donanık olmasını ve hem birbirlerine hem de çevrelerine karşı anlayışlı, önyargısız bir bakış açısıyla davranmalarını isterler. Yansıtıcı öğretmenler öğretimde yol göstericilerdir. Onlar, öğrencilerinin ulaşmak istedikleri bilgi yolunda önlerindeki engelleri kaldıran, bilgiye en iyi nasıl ulaşılabileceğinin yollarını gösteren ve öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri ortamlar oluşturan kimselerdir.

Bruning, Schraw, Ronning'e göre (1995: 227) roller ve sorumluluklar, öğrenciler ve öğretmen arasında açıkça bellidir. Öğrenciler kendilerine öğretmen tarafından sunulan modelleme, öğretim uygulamaları ve geribildirimler yoluyla edindikleri etkileşim süreçlerini kullanarak problemleri çözerler, öğretmen ise çeşitli roller oynar ama bunlar baskın roller değildir. Öğretmen bir örgütleyici, katılımcı ve sadece bir kolaylaştırıcı ya da gözlemci olarak hareket eder. Ayrıca öğretmen ile öğrencinin sınıf içerisindeki bir başka rolleri de öğrenme yaşantılarının etkililiğini arttıran sınıf içinde kurulan öğrenci-öğretmen diyalogudur. Bu nedenle sınıf içerisinde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi bilginin anlamlandırılmasında önemlidir. İletişime açık bir sınıf ortamı öğrencileri rahatlatır ve daha kolay öğrenmelerini sağlar. Öğretme ve öğrenmenin çok büyük bir kısmı iletişim yoluyla sağlanır. İletişim için dil becerisi, sosyal beceriler ve bilişsel beceriler gereklidir. İletişim genellikle anlamlı konularda daha yoğundur ve bu konular bilişsel kapasiteye uygun konulardır. Sınıf içinde genellikle dört çeşit iletişim oluşur. Bunlar, Pollard'a göre (2005: 250-252):

- **Exposition (Açıklama):** Konuşmacının tanımlar, bilgiler, açıklamalar yaptığı iletişim türüdür.
- **Soru-Cevap Değişimi:** Amaçları kontrol etmek, ne düzeyde ulaşıldığını görmek için yapılır.

- **Tartışmalar:** Katılımcıların (tüm sınıf veya küçük grup) fikirlerini ve duygularını birlikte açıkladığı iletişim türüdür.
- **Dinleme:** Alıcının duyması ve diğer insanların konuşmalarına yanıt vermesidir.

Öğretmenler bu iletişim türlerinin hepsini veya birkaçını kullanabilirler. Yansıtıcı öğretmenler hangi iletişim türünü kullanırsa kullansın hep kolaylaştırıcı ve bir çalıştırıcı gibi yol göstericidirler.

Yansıtıcı öğretmenler hata yapabilir öğretmenlerdir. Yansıtıcı öğretmenler bir tür süper kadın ya da adam değildirler. Yansıtıcı öğretmenler basit bir şekilde tüm öğrencilerinin eğitimini ve öğretmen olarak kendi eğitimlerini yaparlar. Hata yaptıklarında kendilerine çok acımasız davranmazlar. Hayal kırıklığına uğramadan öğretimlerine devam ederler (Zeichner ve Liston, 1996: 12).

Öğretmenin öğretimsel etkinlikler boyunca en temel görevi, öğrencilerinin kendilerini yönetmelerinde ve düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara yol göstermek ve onları desteklemektir. Öğretmen bunu yaparak aslında öğrencilerinin bilgiye hangi kaynaklardan nasıl ulaşacağına ve ulaştığı bilgileri nasıl anlamlandıracağına yardım eden bir çalıştırıcı gibi hareket etmektedir. Bu süreçte ise öğrenciler araştırır, ulaştığı bilgileri organize etmeye çalışır ve grup çalışmaları içerisinde yaptıkları tartışmalarla elde ettikleri ve anlamlandırdıkları bilgiler hakkında çeşitli yansıtımlar yaparlar. Öğretmen öğrencilerinin amaç oluşturmalarını destekler ve amaçlarına ulaşmada yaptıkları eylemlerde düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikleri yapmaları için hem modelleme yapar hem de yol gösterir.

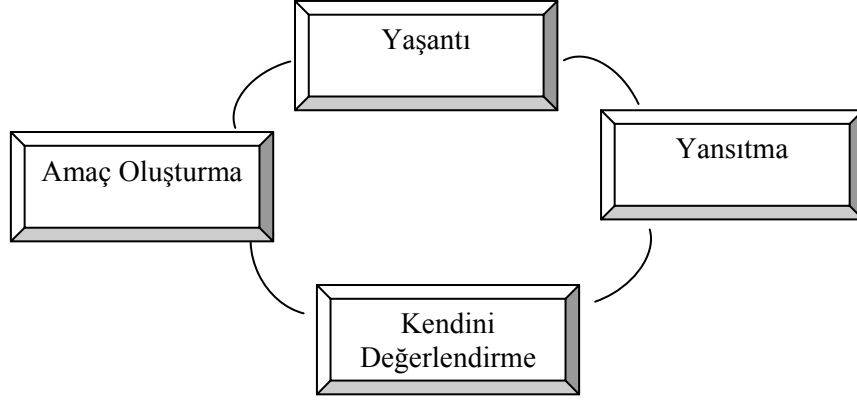
Zeichner ve Liston' a göre (1996: 6), yansıtıcı bir öğretmen:

- Sınıf uygulamalarının ikilemelerini çözmek için çabalar, bunun için inceleme ve düzenleme yapar.
- Öğrenme-öğretme yaşantıları sürecindeki varsayımların ve etik problemleri farkeder.
- Öğrettiği kurumsal ve kültürel içeriklere karşı dikkatlidir.
- Program geliştirmeye katılır ve okuldaki değişim çabalarında yer alır.
- Kendi profesyonel gelişimi için sorumluluk alır.

Yansıtıcı öğretmenler, öğretme-öğrenme durumlarını sürekli değerlendirir ve onlarla ilgili değişiklik yapar, bütün yaptıklarını kontrol ederler. Yansıtıcı öğretmenler

kendilerine, “Bu çocuğa yardım etmek için ne yapabilirim?” diyen ve eğitimin hedeflerini, araç-gereçleri ve yöntemleri sürekli gözden geçiren öğretmenlerdir. Yansıtıcı öğretmenler açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı eleştiriye ve soruya açıktırlar. Olaylara çok yönlü bakarlar. Öğretimlerinin sorumluluğunu alırlar. Öğrencilerin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinmelerinden sorumludurlar. Yansıtıcı öğretmenler, kendi öğretimlerini incelerken içten davranırlar. Yansıtmayı ciddiye alırlar. Nasıl bir öğretmen oldukları ve yaptıkları eylemler hakkında dürüst olurlar. Yansıtıcı öğretmenler ilerisini görür ve öğrencilerinin de ileriye görmelerine destek olurlar. Yansıtıcı öğretmenler gördükleri problemleri belirleyip bunları çözerken kendilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler (Bağcıoğlu, 2000: 584-585).

Yansıtıcı düşünme etkinlikleri sırasında öğrenenler aktiftir. Sınıf içerisindeki aktivitelerin farkında, öğretmeni ve arkadaşlarıyla sosyal etkileşim halindedir. Öğretmenin strateji modellemesini dikkatlice izler, karşılaştığı sorunları ortaya koymada çekinmez, özgürce fikirlerini açıklayabilir. Takım çalışmasını sever, grup çalışmaları sırasında sadece kendini değil arkadaşlarını da izler. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya, her türlü eleştiriye açık olmaya ve kendileri ve çevrelerine karşı dürüst olmaya yönlendirilirler. Öğrenciler de bu özellikleri geliştirecek etkinliklere katılır ve bu özellikleri benimser. Günlüklerini yazarken ve sınıf içinde kendilerini ve gruplarını izleyerek bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine kaydetmede dürüst davranırlar. Kendilerinin ve başkalarının öğrenme, düşünme süreçlerini değerlendirmede içtendirler, bu konuda gelebilecek sorulara ve eleştirilere açık olmayı öğrenirler. Wilson ve Jan’a göre (1993: 11) yansıtıcı öğrenme, bir döngü halindedir ve bu döngünün öğrenci açısından görünümü şekil 10’da gösterilmektedir.



Şekil 10. Yansıtıcı Öğrenen Döngüsü

Kaynak: Wilson, J; Jan, L. W.(1993). *Thinking For Themselves*.

Australia: Curtain Publishing. s.11.

Yansıtıcı düşünen öğrenci, öğrenme öncesinde konuya yönelik kendi amacını oluşturur. Öğrenme yaşantılarını en verimli şekilde geçirir. Kendisi ve çevresiyle ilgili yansıtmalarda bulunur. Son olarak da kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini, öğrenme yaşantılarını geçirirken yaptıklarını değerlendirir.

Öğrencilerin öğrenmeleriyle aktif olarak meşgul olmaları, fikirleri ve düşünceleri onların yeniden düşünmelerini ve konuyu anladıklarını daha iyi ifade edebilmelerini sağlayacaktır. Bunu teşvik etmek için aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Loughran, 1996: 25-27):

1. Öğreten-öğrenen ilişkisi karşılıklı güven ve saygıyı geliştirmede önemlidir. Diğerlerinin bakış açılarının önemli ve aktif olarak araştırılmaya değer olduğu öğretmen tarafından gösterilmelidir. Bu bakış açılarının öğretme-öğrenme çevresinde önemli olduğunun gösterilmesi gereklidir. Öğrenmenin kişisel ve sosyal yönleri önemlidir. Sınıfta bir güven atmosferi oluşturulmalıdır. Kişilere insan oldukları için saygı duyulduğunu göstermek gereklidir.
2. Öğrenme, insandan insana ve bir içerikten diğerine değişen karmaşık bir yapıdır. İyi öğretim, bireyin nasıl öğrendiğini yeniden düşünmeyi gerektirir. Sorular, senaryolar, problemler ve öğrenmeyi etkileyen durumlar öğretimde paylaşılmalıdır. Bunun için öğrencilerin neyi niçin bilmeye ihtiyaçları olduğunu

ve bilgilerini farklı problem durumlarında nasıl kullanacaklarını anlamalarında onlara destek olunmalıdır.

3. Öğretim, öğrenmeyi arttıran çeşitli işlemleri gerektirir. Örneğin, işbirlikli grup çalışmaları, yorumlayıcı tartışmalar, rol oynama, sorgulama gibi. Uygun işlemin kullanımı, öğretim ihtiyacına cevap verebilecek öğretim durumunu planlamada önemlidir.
4. Yansıtma öğretimde risk almayı kolaylaştırır. Öğretmenin öğretim ve öğrenim sırasında edindiği deneyimlerle becerileri sürekli geliştirecektir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme ile ilgili ulaşılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

2.9. Yansıtıcı Düşünme ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bağcıoğlu (2000) “Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerin (günlük planları değerlendirme, gözlem yapma, günlük yazma, dosya değerlendirme ve seminer dersi yapma gibi) etkililik düzeylerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Çalışmada, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan ve öğretmenlik uygulaması yapan 11 (4. sınıf) öğretmen adayı, yansıtıcı düşünme konusunda ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlik uygulamaları boyunca yapılacak etkinlikler hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmen adayları, uygulamadan en geç bir gün önce ders planlarını öğretim elemanına inceleterek hem bu öğretim elemanından hem de uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arkadaşlarından yazılı ve sözlü dönütler almışlardır. Öğretmen adayları her uygulama dersinden sonra, o gün uygulamaya koydukları günlük planlarına ve kendi öğretmenlik becerilerine ilişkin olumlu-olumsuz eleştirileri içeren günlükler yazmışlar. Her hafta grupça katılımın sağlandığı 120 dakikalık seminer dersleri yapılmış, öğretim planlarına ilişkin dönütler verilmiş, öğretmen adaylarının derslerine ilişkin öncelikle öğretmen adayları kendilerine yönelik eleştirileri söylemiş daha sonra kendilerini gözleyen arkadaşları ve son olarak da öğretim elemanı eleştirilerini bildirmiştir. Öğretmen adaylarından dönemin son haftasında çeşitli sorularla kendi dosyalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Dönem sonunda öğretmen adaylarıyla yansıtıcı düşüncelerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini almak için hazırlanan görüşme formuyla 25 dakikalık bireysel görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bulgular, uygulanan tekniklerin yansıtıcı düşünme üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kendi kendinin öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmenler yetiştirmek için yansıtıcı düşünmenin öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Altınok'un (2002) "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları" isimli araştırması, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretimin, öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini ve kurumsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması olduğu savunulmaktadır. Yansıtıcı öğretim konusunda birçok bilim adamı tarafından ortak kavramlar ve modeller geliştirilmemekle birlikte, bilim adamlarının benzer varsayımlardan yola çıktıkları anlaşılmaktadır. Yansıtıcı öğretim konusu ülkemizde dünyada gördüğü ilgiyi görememektedir. Bu konuyla ilgili alt yapı yetersizdir. 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 olacağı ileri sürülmektedir.

Ekiz (2003) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri" isimli çalışmasında, öğretmen yetiştirmede yaygın biçimde kullanılan modeller (Beceri Modeli, Uygulanmış Bilim Modeli, Yansıtıcı Model) 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 60 son sınıf öğrencilerine gösterilmiş ve bu modele göre yetiştirilmeyi ister misiniz? Şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorular "evet" ve "hayır" cevaplarını gerektiren soruları takiben "neden" sorusuyla açıklamayı gerektiren anket formu tasarlanmıştır. Verilerin analizinde anket tekniği kullanılmasına rağmen nitel bir bakış açısıyla değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine bir kısıtlama getirilmeden veya daha önceden belirlenen kategorilere sokulmadan, öğrencilerin kullandıkları terimler ve cümleler temel alınarak yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adayları, Beceri Modelinin sadece uygulamaya ve deneyimli öğretmene dayandığından, bunun özellikle gelişmeyi engelleyeceğini, taklit seviyesinde kalacağını, bu şekilde yeniliklere açık ve gelişmeci bir öğretmen olunamayacağını ve bu modelin kısıtlı bir model olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, Uygulanmış Bilim Modelinin bugünkü öğretmen yetiştirme sistemimizde olduğunu fark etmişler ve bu modelden hiç memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları Yansıtıcı

Modele ilişkin oldukça olumlu yanıtlar vererek bu modelin yeniliğe ve gelişmeye açıkça olanak verdiğini belirtmişlerdir.

Bölükbaşı (2004), “Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği” isimli çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yansıtıcı öğretimin, onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve başarı güdülerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu desene göre hazırlanmıştır. Deney grubunda, çeşitli yansıtma sorularıyla bütünleştirilmiş ders planlarıyla, yansıtıcı öğretim etkinlikleri; kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma verileri “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”, “Yazılı Yoklama Türkçe Başarı Testi” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çoktan seçmeli başarı testinden deney grubunun anlamlı farkla kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, yazılı başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, başarı güdüsü ölçeğinden alınan puanlara göre ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yavuz’un (2005), “Bir İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yansıtımlı Uygulamayı Yerleştirmenin Zorluğu” isimli çalışmasında, eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecinde teori ve pratiği birleştirme alanında çok önem kazanan “Yansıtma ve Yansıtımlı Uygulama” ya ilişkin düşünceleri ve algıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, Çanakkale Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında çalışan dokuz öğretim elemanının “Yansıtma ve Yansıtımlı Uygulama” hakkındaki algılarını gösteren bir durum çalışmasını konu almaktadır. Çalışmada nitel araştırma geleneği benimsenerek dar kapsamlı durum çalışması yapılmıştır. 16 açık uçlu soru ile öğretim elemanlarıyla mülakat yapılmış, mülakatların dördü İngilizce, beşi Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının algılarının belirlenmesinin “Yansıtımlı Uygulama’yı” yerleştirmek için bir ortam hazırlayabileceği ileri sürülmektedir. Bu süreç, ‘kuramları’ uygulamaya geçirebilir ve fakülte öğretim elemanlarının uygulamalarıyla birleştirebilir. Bu ‘kuram’ ve ‘uygulama’ arasındaki boşluğu potansiyel olarak giderebilir ve böylece uygulamanın, değişimin ve gelişimin de tekrar gözden geçirilmesini sağlayabilir. Veriler analiz edilirken “Ne” “Nasıl” ve “Uygulama” olmak üzere kategoriler elde edilmiştir. Analiz sonunda “pratiği

geliştirmeye ihtiyaç” “araştırmanın önemi” ve “işbirliğinin ve yansıtma için gerekli zamanın olmayışı” gibi ortak konular ortaya çıkmıştır.

Arslan’ın (2005), “ Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri” isimli çalışması 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 amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve fen bilgisi öğretim programı yansıtıcı düşünme yaklaşımı göz önünde bulundurularak var olan durum ortaya konulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda, öğretim programında hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında istenen düzeyde olmasa da yansıtıcı düşünmeye hizmet eden durumlar bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğretim ortamını uygun ayarlamalar yaparak düzenlemeleriyle yansıtıcı düşünme yaklaşımına uygun bir öğretim sağlamanın mümkün olduğu düşünülmektedir.

Ekiz’in (2006) “Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri” isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusunda düşünceler ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıflarda öğrenim gören 43 sınıf öğretmeni adayıdır. 14 haftalık öğretmenlik uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları uygulama dosyalarındaki yansıtıcı günlükleri toplanarak “doküman analizi” aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma geleneği içerisinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada, üzerinde araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlam ve kavramlar üzerinde durup, onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlam ifade ettiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen adayları, yansıtıcı günlüklerini gerek kendi derslerini bitirdikten gerekse de arkadaşlarının derslerini gözlemledikten sonra tamamlamışlardır. Adaylardan tecrübe ettikleri öğretme ve öğrenme durumları hakkında açık ve dürüst bir şekilde günlük tutmaları istenmiş, özellikle günlüklerde ne yazarlarsa yazsınlar “not” kaygısının olmayacağı açıklanmıştır. Yansıtıcı günlük tutmaya başlamadan önce, adaylara nasıl günlük tutacakları konusunda açıklamalarda bulunulmuştur. Özellikle sınıf içerisinde meydana gelen her türlü öğrenme-öğretme yaşantılarının üzerine yansıtılarda bulunmak yerine, “önemli olaylar” ya da “örnek olaylar” üzerine odaklanmaları istenmiştir Onlardan önemli

olaylar karşısında ne hissettikleri ve algıladıkları, bunlar hakkında ne düşündüklerini yazmaları istenmiştir. Nitel araştırmalarda veri indirgemesine gitmek amacıyla adayların tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerin hepsinin raporlaştırılması yerine temsili olanlar sunulmuştur. Veriler, ortak konu ya da kategoriler oluşturmak amacıyla “sürekli-karşılaştırmalı-analiz” aracılığıyla işleme tabi tutulmuştur. “Karşıt özel-durum-analizi”nden de yararlanılarak adayların bireysel durumlarına uygunluk gösteren genel konular ortaya çıkartılmış ve bunlar çoklu karşılaştırma gruplarına göre test edilmiştir. Buna göre, bütün adayların yansıtıcı günlükleri teker teker incelenerek veriler iki genel başlıkta sunulmuştur: Kendini İzleme ve Başkalarını İzleme. Her kategorinin birkaç alt konusu bulunmasına rağmen bu konular ayrı başlıklar altında verilmekten ziyade “hikâyeleştirme” yoluna gidilerek bir bütünlük içerisinde sunulmuştur. Verilerin anlaşılmasında “öğretim dünyası”, “yumuşak tavır”, “işe yaramak”, “çalışmak”, gibi metaforlardan (benzetme) da yararlanılmıştır. Verilerin sunumunda ise gizliliği sağlamak ve etik kurallar açısından öğretmen adaylarının sadece isimleri kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük tutma, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili deneyimlerine giriş yapmada önemli pencerelerden biridir. Yansıtıcı günlük tutma, öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri ve pratik sorunlarını ortaya çıkarmada önemli bir araç olarak görülebilir. Çalışmadaki veriler ışığında, öğretmen adaylarının birçok güçle karşılaştıkları ve kaygı yaşadıkları ortaya konulmuştur. Güçlüklerin yoğunlaştığı konuların ise; planı uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi, zamanın etkin kullanımı, fakültedeki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Başkalarının deneyimleri üzerine yansıtılarda bulunma, öğretmen adaylarının hem kendi hem de başkalarının eksikliklerini görmelerine yardımcı olarak onların ilk profesyonel gelişimlerine katkıda bulunacaktır.

Ekiz ve Yiğit (2006) “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde kullanılan öğretmen yetiştirme modelleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen yetiştirme modellerinden bugün en yaygın kabul gören modeller; model merkezli öğretmen yetiştirme modeli, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli ve yansıtma modelidir. Uygulama alanında ise en göze çarpan üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir.

Ekiz ve Yiğit, uygulama alanındaki bu beceri modellerini esas alarak araştırmalarını tasarlamışlardır. Araştırmanın evrenini, KTÜ Fatih Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 850 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Fen Bilgisi (N=87), Matematik (N=88), Sosyal Bilgiler (N=87) ve Sınıf Öğretmenliği (N=90) programlarında toplam 352 öğretmen adaydır. Bu çalışma, Ekiz (2003) tarafından yürütölen nitel araştırma geleneğine dayalı bir yöntemin kullanıldığı araştırmadan esinlenerek yapılmıştır. Ekiz'in (2003), daha önce Sınıf Öğretmenliği programı dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış anket uyguladığı çalışmasında üç öğretmen yetiştirme modeli açıklanarak her bir modelin altına, "Bu modele göre yetiştirilmeyi ister misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilaveten "evet" ve "hayır" seçeneklerinden sonra "neden" sorusu da yöneltilerek adaylardan yazılı olarak açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Adayların yazdıkları görüşler nitel veri analizine dayalı olarak olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Bu nitel bulgulardan hareketle bu araştırma için bir anket geliştirilmiştir. Adayların görüşlerinin dışında herhangi bir şekilde araştırmacılar tarafından ileri sürölen bir görüş bu ölçeğe alınmamış, sadece adayların yazdıklarında düzeltilmeler yapılmış, bu düzeltilmeler, anket geliştirme konusunda uzman görüşü ve yukarıda söz edilen maddeler bazında araştırmacı görüşleri ile örneklemden seçilen dört öğrenci görüşü doğrultusunda yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak tasarlanan anket, üç öğretmen yetiştirme modeli hakkındaki yargılardan oluşmaktadır. Anketten elde edilen verilerin analizine dayalı olarak yorum yapılmıştır. Sonuç olarak, farklı öğretmenlik programlarında 'yansıtma modeli' üzerine farklı görüşler olduğu görölmüştür. Yansıtma modeli kapsamında farklılıkların olduğu görüşlerin öğretmen adaylarına verilen dersleri yürütme biçimleri ile uygulama okullarında yürütölen derslerin öğretim programlarındaki değişikliklerinin öğretmen adaylarının görüşlerinde olumlu yönde gelişmelere neden olduğu görölmüştür.

şanal Erginel (2006), "Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma" isimli çalışmasında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri çalışılmıştır. Tüm bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmeyi

teşvik eden farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkileri incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma geleneğinde eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs'ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan ve son sınıfta okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemler bu çalışmanın veri toplama yöntemlerini oluşturmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adayları genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede bir gelişme kaydetmişlerdir. Günlük tutmanın, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Yorulmaz'ın (2006) "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı çalışması, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tarama (survey) yöntemi ile yapılan araştırmada, bir anket geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır il merkezindeki 162 devlet ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 354 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, düşünmeyi öğrenme, öğretme ve geliştirme ile yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. 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 ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden geçtikleri için öğrenci merkezli eğitime geçmekte sorun yaşadıkları ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birtakım problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bu sıkıntıları gidermek için, okulun fiziksel durumunun çağdaş standartları yakalaması, eğitim programlarının bireyin yansıtıcı düşünmesini geliştirecek şekilde hazırlanması, Milli Eğitim

Bakanlığına, öğretmen yetiştiren kurumlara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Alp ve Taşkın (2007), “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları” adlı araştırmalarında, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin bakış açıları ve yansıtıcı düşünmeyi eğitimde hangi boyutlarda kullandıkları kendi ifadelerinden yola çıkılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde bulunan ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenler, örneklemini ise, Çanakkale ilinde bulunan ilköğretim birinci kademedeki çalışan 30 öğretmen oluşturmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kavramını daha önce duymadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi kavram olarak bilmedikleri halde sınıf içindeki uygulamalarından bahsederken bazı boyutlarıyla kullandıkları görülmüştür. Ancak bilinçsiz bir şekilde kullanılan bu boyutlar için sistemli ve bilimsel bir süreç izlemedikleri ortaya konulmuştur.

Özçalı (2007), “Öz Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy) ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri” adlı çalışmada, bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul’daki beş vakıf okulundan 25 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, (a) İngilizce Öğretmenleri’nin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (ESTES), (b) görüşmeler, (c) öğretmen günceleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma temelde şu sorulara yanıt aramıştır: 1. Hizmet içi eğitim programının Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği üzerinde bir etkisi var mıdır? Varsa bu ne tür bir etkidir? 2. Öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki var mıdır? Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı, hizmet içi eğitim programının öz yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, ancak verilen eğitim sonucunda bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce yetkinliğinde bir gelişme görülürse de bunun istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir. Birebir görüşmelerde ise,

öğretmenler günce yazmanın, hem yansıtıcı düşünce yetkinliğini geliştirmelerine hem de teori ve pratik arasında bir bağ kurmalarına yardım ettiğini belirtmişlerdir.

2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Ülkemizde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, yansıtıcı düşünme fikrinin gelişimine paralel olarak yurtdışındaki çalışmalardan çok sonra bu alanda çalışmaların yapılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Dewey ve Schön gibi bilim adamları bu fikirleri ortaya koymuş ve buna yönelik farklı araştırmacılar da uzun yıllardan itibaren çeşitli çalışmalar yapmışlardır.

Yurt içindeki çalışmaların genellikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, dolayısıyla yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme ve görev yapan öğretmenlerin uygulamalarında yansıtıcı düşünmenin ne düzeyde kullanıldığına yönelik olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yalnızca bir tane tez çalışmasına ulaşılmıştır. İlköğretim düzeyinde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme, gerekli ve önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu araştırmanın, bu ihtiyacın karşılanmasında bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

2.10. Yansıtıcı düşünme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mccrindle ve Christensen (1995) “ Öğrenme Günlüklerinin Biliş ötesi, Bilişsel Süreçler ve Öğrenme Performansı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında, üniversite birinci sınıfta biyoloji dersi alan 40 öğrenci ile öğrenme günlükleri kullanımının biliş ötesi, bilişsel süreçler ve öğrencilerin öğrenme performansları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 40 öğrenci arasından random bir şekilde yedi kız, 13 erkek öğrenci deney grubu, dokuz kız, 11 erkek öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrenme günlüklerini alan öğrenci grubuna ders boyunca kendi öğrenme süreçlerini kaydetmeleri için fırsat verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere öğreniyor oldukları materyal hakkında bir rapor yazmaları için fırsat verilmiştir. Her iki gruba da bilişsel ve biliş ötesi stratejilerinin kullanım durumunu göstermek için bir anket sunulmuş ve cevaplamaları istenmiş ve cevapların dağılımı iki grup arasında karşılaştırılmıştır. Sonuçta, deney grubunun bir öğrenme görevi sırasında daha becerili bir şekilde bilişsel stratejileri ve daha çok biliş ötesi stratejileri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öğrenme kavramlarını daha fazla

bildikleri, bilişsel stratejilerin daha fazla farkında oldukları, metinden öğrendikleri bilgi yapılarını birleştirip ilişkilendirdikleri, daha karmaşık yapılar sergiledikleri görülmüştür. Son olarak, öğrenme günlükleri alan deney grubu dersin final sınavında kontrol grubuna göre anlamlı derecede iyi performans göstermiştir.

Amodeo'nun (1996) "Halk Koleji Teknoloji Öğrencilerinde Günlük Yazma Yönetmenin Etkisi" isimli çalışmasında, halk koleji öğrencilerinde günlük yazmanın etkilerini araştırmak ve sadece yazma becerilerini değerlendirip iyileştirmek değil daha da önemlisi kendi yaşamları, kariyerlerine bakışları, kişisel özgürlük duyguları, seçimleri, bir genç yetişkin olarak seçenekleri hakkında açıkça neler yazdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada aynı zamanda günlük tutan öğrencilere kendi günlüklerini okuma ve analiz etme, sınıfta günlüklerine yazdıklarını paylaşma, diğer öğrencilerle konuşma şansı verilerek her öğrencinin tepkilerini kaydedebileceği bir anket verilmiştir. Analiz için öğrencilerin günlükleri kişisel ifadeler, ilgiler ve konuyla ilgili bildikleri şeyler gibi çeşitli açılardan incelenmiştir. Öğrenciler gözlenerek ve kendileriyle birebir görüşmeler yapılarak performans düzeyleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, günlük tutmanın, sınıftaki günlük hayatı tasvir eden geniş çapta uygulamalar tarafından doğrulanan önemli bir süreç olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu sürecin öğrencileri sıkacak biçimde olmaması, onların günlük tutmalarının devamını sağlayarak, zevk alarak yazmalarına yardım edilmesi gereği de ortaya çıkmıştır. Öğrenciler duygularını, tepkilerini özgürce yazabilmeleri için teşvik edilmelidir. Aynı sonuçlara göre günlük tutma herhangi bir ders ve sınıf ortamıyla yaratıcı bir biçimde bütünleştirilebilir.

Frederiksen ve White (1997), "Bilişsel Kolaylaştırma: Yansıtıcı İşbirliğini Arttırmada Bir Metot" isimli çalışmalarında, katılımcıların kendi bilişsel amaçlarını, süreçlerini keşfetmelerini ve böylece uygulamalarının biliş ötesi anlayışını geliştiren işbirlikli çalışmalar sırasında yansıtıcı konuşmaları arttıran bir metot ortaya koyarak bilişsel kolaylaştırmayı sağlamayı hedeflemişlerdir. Bu metot, "bilişsel kolaylaştırma" olarak ifade edilen ve bilişsel bir eylemin işbirlikli denetimini arttıracak kelimelerin dikkatlice seçildiği konuşmalar aracılığıyla biliş ötesi yansıtma için dilsel ve kavramsal bir temel sağlayan bir metottur. Araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Frederiksen ve White bu metot içerisinde bilişsel kolaylaştırmayı sağlayacak iki problem durumu geliştirmişlerdir. Bunlardan biri, ortaokul öğrencilerinin bir bilimsel sorgulama projesi tasarımları ve gerçekleştirmeleri, ikincisi de stajyer

öğretmenlerin sorgulama merkezli bilim öğretimini, öğrencilerin çalışmaları sırasında çekilen videoteypleri analiz ederek anlamaya çalışmalarıdır. Araştırmada sonuç olarak, biliş ötesi yansıtma için kavramsal ve dilsel bir temel olan bilişsel kolaylaştırmayı tanıtımın bilişsel bir eylemin işbirlikli denetimini arttırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler için kavramsal amaçları anlama, kullanma ve akranlarını ve kendini değerlendirme sürecini anlama, kullanma bilimsel sorgulamada ve bilim alanında öğrenmedeki performanslarını arttırmıştır. Öğretmenlerin de öğretim kavramlarının manalarını yapılandırmayla aktif bir şekilde meşgul oldukları, kendi yapılandırmalarını, öğretim süreçlerini gelişmesi beklenen düzeyde sınıflandırdıkları ve bu sınıflamayı zenginleştirdikleri görülmüştür.

Moallem (1998), “Problem Çözmede, Karar Vermede Uzmanlığı Geliştirme Anlamında Yansıtıcı Düşünme ve Kompleks Düşünme Tasarımcıları” isimli çalışmasında, öğretim tasarımcılarındaki uzmanlığı geliştirme anlamında yansıtıcı düşünme ve yansıtma kavramlarını yeniden incelemeye çalışmıştır. Tasarımcıların karşılaştıkları iyi yapılandırılmamış ve iyi tanımlanmamış gerçek dünya problemleri için tasarımcıların; problemleri tanımlamak, değerlendirmek, uygun bilgiyi araştırmak ve makul bir çözüm oluşturmak, sonradan değerlendirme ve açıklamaya uygun olacak şekilde kabul edilebilir bir çözüm oluşturmak için yansıtıcı düşünürler olmaları gereklidir. Araştırmada, yansıtıcı öğretim tasarımcısının gerekleri tartışılarak, yansıtıcı düşünme farklı perspektiflerden incelenmektedir. Yansıtıcı düşünme modeli, beş aşamada tanımlanmıştır. Bunlar; problemi tanımlama, problemi açıklama, hipotez oluşturma, varsayımları zihinsel detaylandırma ve eylemleri en iyi desteklenen hipotezlerin temeline dayandırmadır. Çalışmada, ayrıca yansıtıcı düşünmenin doğası altı öge ile açıklanmıştır. Bunlar; düşünmeye isteklilik, eylemlerin ve varsayımların şekillendirildiği içeriği tanıma ve anlamaya isteklilik, keşfetmeye ve alternatifleri oluşturmaya isteklilik, epistemik varsayımları anlamaya ve kabul etmeye isteklilik, çıkarımları kullanma, diğerleriyle diyalog kurmada çeşitli ve yorumlayıcı düşünceleri açığa çıkarmadır. Moallem, sonuç olarak yansıtıcı düşünme yaklaşımının öğretim tasarımcılarını eğitime ve yetiştirmenin yeni bir yolu olduğunu ileri sürmektedir. Bu alanda tartışılması ve öğrenilmesi gereken daha birçok şey olmasına rağmen yansıtıcı düşünme yaklaşımı öğretim tasarımı alanı için oldukça önemli anlamlara sahiptir.

Davis ve Linn’in (2000), “ Öğrencilerin Bilgi Tamamlamalarını Yapılandırma: Bilgi Tamamlama Ortamında Yansıtmayı Arttırma” isimli çalışmaları yansıtmanın,

sekizinci sınıf öğrencilerinin bir bilim projesi üzerinde çalışırken bilgi tamamlamalarını sağlayıp sağlamadığını ve öğrencilerin kendi yansıtmaları üzerine farklı ifadelerinin etkilerinin olup olmadığını araştırılmasını hedeflemektedir. Böylece öğrencinin bilgi tamamlamasını en iyi destekleyen teşvik edicilerin ortaya çıkarılması mümkün olacaktır. Araştırma eylemden öğrenmeyi değerlendirme, kendini izlemeyi tetikleyen ifadeler ve iyi tasarımı tetikleyen şeylerin belirlenmesi olmak üzere üç deney çalışması olarak yapılandırılmıştır. Her bir deneyde tetikleyiciler bilgi tamamlama ortamı aracılığıyla verilmiştir. Bilgi tamamlama ortamı öğrencilerin ders müfredatlarını destekleyecek biçimde geliştirilmiş bir yazılım programıdır. Bu program aracılığıyla öğrenciler, bilim projelerini hazırlama ve tamamlama imkânına sahip olmaktadır. Bilgisayar ortamında öğrenciler projelerini hazırlarken kendilerini izlemelerini sağlayarak ve eylemlerin belirli yönlerini tamamlamayı kolaylaştıracak bazı tetikleyici ifadeler bulunmakta ve öğrenciden bu ifadeleri tamamlaması istenmektedir. Sonuç olarak, tasarımı yapılan deneyler tetikleyicilerin artırılmasının öğrencilerin daha fazla yansıtma yapmasına olanak sağladığını göstermiştir. Kendini izleme tetikleyicilerinin yansıtmayı, eylem tetikleyicilerinden daha fazla teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Yinelenebilir öğretim tasarımı, bilgi tamamlamayı teşvik etme için oldukça önemli bir ümit kaynağı olmuştur. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin yansıtma yapmalarını teşvik etme bilim projesindeki bilgi tamamlamayı anlamlı düzeyde arttırmış ve öğrencilerin eylemleri hakkında yansıtma yapmalarını teşvik eden kendini izleme tetikleyicileri öğrencilerin bilimle ilgili anlayışlarını bütünleştirmelerine yardım etmiştir.

Moffitt (2000) tarafından yapılan “Bilim Sınıfında Diyalog Günlükleri, Bir Durum Çalışması” isimli araştırma, diyalog günlükleri tutmanın öğrencilere ne gibi faydaları olduğu sorusu üzerine odaklanmıştır. Ayrıca, diyalog günlüklerinin sadece ortalaması iyi düzeydeki öğrenciler için mi yoksa ortalaması düşük düzeydeki öğrenciler için de faydalı olup olmadığı, öğrencilerin günlüklerine ne tür şeyler yazdıkları, öğrencilerin diyalog günlükleri yazmak istememelerinde en genel nedenlerin neler olduğu, gibi soruların cevaplanması amaçlanmıştır. Diyalog günlükleri ile öğretmen ve öğrenci arasındaki düşünce alışverişini arttırmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci grubunda dört öğretmen ve 120 öğrencisi, ikinci grubunda üç öğretmen ve 90 öğrencisi bulunmaktadır. Birinci grupta dört öğretmen; Matematik, Fransızca, İngilizce, Tarih dersleri vermişler, ikinci gruptaki üç

öğretmen; Fen, İngilizce, Fransızca derslerini vermişlerdir. Çalışmalar dokuzuncu sınıfa giden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Dersler, işbirlikli öğrenme, sorgulama, rol oynama gibi metotlarla işlenmiştir. Çalışmanın sonunda, çoğu öğrenci günlükleri nasıl yazacakları ve günlüklere ne yazacaklarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu, sınıfta öğrendikleri derslerle ilgili kavramları günlüklerine yazmışlardır. Öğrenciler, önerilen yazım biçiminde yazmanın, materyali öğrenmelerinde yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Bu öğrenciler, günlük yazmanın öğretmenleriyle iletişimi arttırdığına inanmaktadırlar. Araştırmacı tarafından bu sonuçlar, katılan öğrencilerin alt düzeyde kendini öğrendikleri şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler ise, diyalog günlüklerinin, sınıflarında meydana gelen öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığını düşünmektedirler. Bu ise öğretmenlerin daha iyi düzeyde öğretimsel modeller geliştirmelerinde yardımcı olacak bir faktör olarak görülmektedir.

Rodgers (2002), “Yansıtmanın Tanımı: John Dewey ve Yansıtıcı Düşünmeye Başka Bir Açıdan Bakış” isimli çalışmasında, yansıtma kavramı ve düşünmenin anlamı kavramlarını, John Dewey’in çalışmasındaki yansıtmanın temellerine dönerek açıklamak ve dolayısıyla yenilemeyi amaçlamaktadır. Düşünme, özellikle yansıtıcı düşünme ya da sorgulama hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenmelerinin temelindedir. Geçmiş 10-15 yılda çok sayıda yerel okullar, komisyon, kurum ve kuruluşlar, tüm öğrenci ve öğretmenlerin uğraşması gerekli bir standart olarak yansıtıcı sorgulamayı tanımlamışlardır. Ancak yine de sistematik düşünme ile yansıtıcı düşünmeyi birbirinden ayırmakta zorluklar ortaya çıkmıştır. Böylesi bir standart oluşturmayı zorlaştıran özellikle dört problem dikkati çekmektedir. İlki, sistematik yansıtmanın diğer düşünme türlerinden hangi yönleriyle farklı olduğu açık değildir. İkincisi, belirsiz bir biçimde tanımlanan bir becerinin değerlendirilmesi zordur. Üçüncüsü, yansıtma açık bir resme sahip olmadığı için, görülebilme yeteneğini kaybetmiş ve bunun bir sonucu olarak da değer kaybetmeye başlamıştır. Dördüncüsü ise, açık bir tanımlama olmaksızın yansıtıcı öğretmen eğitiminin ve öğretmen uygulaması ve öğrencinin öğrenmesi üzerine profesyonel gelişiminin etkilerini araştırmak zorluk oluşturmaktadır. Bu nedenle Rodgers, böyle bir çalışma yaparak yansıtıcı düşünmenin tanımını ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak, yansıtmanın açık bir dille ifade edilmesi, hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenmesi hakkında yansıtmaları, yansıtmanın öğrenme üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar için

temel oluşturabilir. Bu şekilde düşünme ile öğretmenin, öğrenmenin nasıl olduğu hakkındaki bilgisinin gelişimi sağlanır.

Langer'in (2002), "Uygulama Üzerine Yansıtma: Yükseköğrenim Öğrencilerinde Öğrenme Günlüklerini Kullanma" isimli çalışmasında amaç, yerli olmayan öğrencilerle yerli öğrenciler arasında öğrenme günlüklerinin eleştirel yansıtmayı teşvik eden bir araç olarak kullanımını kayıt altına almak ve yapılan çalışmalar bakımından ortaya çıkan değişiklikleri karşılaştırmaktır. Nitel araştırma geleneğine göre tasarlanan çalışmada, öğrenme günlüklerinin bilime dayalı öğrenmede etkili bir öğretim aracı olup olmadığı ortaya konulmuştur. Çalışma, Columbia Üniversitesinde, Bilgisayar Teknolojileri Programına devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yerli olmayan öğrencilerin yerli olan öğrencilere göre, öğrenme günlükleri kullanımı hakkında daha şüpheci oldukları ve onları bir çalışma aracı olarak kullanmaya daha uygun bulduklarını göstermiştir. Öğrenci algıları ve görevin şüpheciliği, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme amacını etkilemektedir. Bu durum, öğrenme günlükleri ve eleştirel yansıtma üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin algılarını açıklama gereksinimini vurgulamaktadır.

Hammond (2002) "Yaratıcı Günlük: Öğrenme İçin Güçlü Bir Araç" isimli çalışmasında, küçük yaştaki çocukların çevre eğitimlerinde bir araç olarak yaratıcı günlükleri kullanarak onların öğrenme düzeylerini arttırmayı amaçlamaktadır. Hammond, bazı eğitimcilerin günlük tutmayı uzun zaman önce modası geçmiş bir belgeleme olarak gördüklerini ifade etmekle birlikte öğrenciler için ağır ve sıkıcı olarak görülebilen günlüklerin zevkli hale getirilebileceğini de belirtmektedir. Daha yaratıcı bir yaklaşımla günlükler, öğrenmede çok etkili birer uyarıcı haline gelebilirler. Günlük tutma öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip görsel okuryazarlıklarını arttırmakta ve onlara kendilerini grafiksel, şiirsel, mecazlı ve istedikleri gibi düşünme ve ifade etme fırsatı vermektedir. Bu makalede özellikle çevre eğitiminde günlük tutmanın, ilişkisel düşünmeyi tetikleyerek uzun süreli bellekteki deneyimlerle uyum gösterdiğinden beyin gelişimi araştırmalarıyla tutarlı olduğu belirtilmiştir. Hammond, öğrencilerin gördükleri bir sineği, yürüyerek geçtikleri bir bataklığı, ellerine aldıkları bir kaplumbağayı asla unutmadıklarını belirtmektedir. Bir durum günlükte sözlü ya da grafiksel olarak ifade edilirse hafızada sabitleştirilerek gelecek pekiştirmeler için arşivlenir. Çevre eğitimi günlükleri yerel çevreyle kişisel bir bağlantı geliştirmede yardımcı olur. Çok küçük çocuklarda ve ilkökul düzeyinde temel amaç, öğrencileri araçları kullanmaya geniş çapta

cesaretlendirmektir. Öğrencilerin günlüklerini hazırlamaları için onlara gerekli süre tanındıktan sonra paylaşmak isteyenlerin günlüklerini sınıfla paylaşabilecekleri ifade edilmiştir. Paylaşmak isteyenlere süre verilerek günlüklerin sınıfla paylaşılması sağlanmıştır. Makalede öğrencilerin günlüklerini özgürce kullanmalarına izin verilmiş ve değerlendirme için çeşitli kriterler ileri sürülmüştür. Değerlendirme yapıldığında bunların dikkate alınabileceği ifade edilmektedir.

Bain, Mills, Ballantyne, Packer (2002), “Günlük Yazarak Uygulamada Yansıtmayı Geliştirme: Geri Dönüt Düzeyi ve Merkezindeki Değişimlerin Etkileri” isimli bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın başlıca amacı iki farklı üniversiteden öğretmenlik bölümü öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması boyunca yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede yazdıkları günlüklere verilen geri dönütlerin rolü ve önemini belirlemektir. Katılımcılar iki farklı üniversiteden 35 öğrenci (8 erkek, 27 kız), haftalık olarak araştırmacılara yazdıkları günlüklerini göndermişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerden aldıkları günlüklere bireysel geri dönütler vermişler, öğrencilere kesinlikle bundan bir not vermemişlerdir. Altı hafta boyunca öğrenciler günlük yazmış, araştırmacılar da geri dönüt vermişlerdir. Öğrencilere hem yazdıkları ifadelerin ulaştığı yansıtma düzeyi hem de kendi ifadelerinin odaklandığı belli durumlar hakkında geri dönütler verilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin günlük yazmalarını geliştiren ve uygulamada yansıtmayı kolaylaştıran dört farklı geri dönüt tipinin etkililiğini incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencileri tanımlayıcı yazmadan, yüksek düzeyde yansıtma ve bilişsel aktivitelerle meşgul olan yansıtıcı yazmaya hareket ettirmek için etkili strateji, yansıtıcı yazma sürecine odaklanma ile günlüklere yazılan olaylara cesaret verici ve farklı bir perspektiften bakmaya başlamayı sağlayan sorular ve yorumlarla birlikte oluşan geri dönüt olarak belirlenmiştir.

Thorpe (2004) “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya” isimli çalışmasında, bir grup yansıtıcı öğrenme günlüğü için iki yansıtma modeli uygulanmasının tartışılmasını ve eğitimciler, araştırmacılar ve öğrenciler için bazı öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yansıtma modelinin üç modeli kullanılarak, 52 hemşirelik bölümü öğrencisi (49 kız, 3 erkek) yönetsel kavramları araştırmışlardır. Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri hemşirelik öğrencileri arasında aktif öğrenmeyi arttırmada önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır. Hemşirelik eğitimcileri, öğrencilerini geçmiş deneyimleri, şimdiki durumlar ve eylemlerinin sonuçları hakkında düşünmeleri için teşvik etmeye çalışmışlar böylece klinikle ilgili durumların

sebeplerinin neler olduğu öğrenciler tarafından daha rahat açıklanabilmiştir. Öğrencilere sınıfta grup çalışmaları için birçok fırsat verilmiştir. Öğrencilerden, günlüklerini sınıfta tartışılan ya da okunarak elde edilen yönetsel kavramları araştırıp ortaya çıkarmada kullanmaları istenmiştir. Dersin dokümanlarında 26 bölüm halinde ve her bir bölümde çok sayıda yönetsel kavram tanımlanmıştır. Her bir bölümden öğrencilerin kendi yansıtmaları için belirli kavramlar seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden anlama ve öğrenmelerinin artması için kavramların karmaşık yönlerini ya da onlar için yeni olan yönlerini aramaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler günlüklerine yazdıkları ifadelerle göre yansıtıcılar, yansıtıcı olmayanlar ve eleştirel yansıtıcılar olarak sınıflandırılmışlardır.

Kim (2005) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünmeyi Beslemek: On-line Bir Öğrenme İçeriğinde Bir Yansıtıcı Düşünme Aracının Öğrenenlerin Öğrenme Performansları ve Biliş Ötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmasında, öğrencilerin öğrenme amaçları, motivasyonları, anlamaları, öğrenme stratejileri, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimleri hakkında yansıtıcı biçimde düşünmelerini arttıracak şekilde dizayn edilen bir yansıtıcı düşünme aracının kullanımının, öğrencilerin öğrenme performansları ve biliş ötesi farkındalıklarına online bir öğrenme içeriğindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada özellikle şu sorular incelenmiştir:

1. Yansıtıcı düşünme aracının kullanılması, öğrencilerin öğrenme performanslarında ve biliş ötesi farkındalıklarında etkili midir?
2. Öğrencilerin öğrenme performansları ve biliş ötesi farkındalık düzeylerinde, yansıtıcı düşünme düzeyleri tarafından bir farklılık meydana getirilmiş midir?
3. Öğrenciler öğrenmeleri için kullanmada yansıtıcı düşünme aracını nasıl algılamaktadırlar?

Araştırma iki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Çalışma 1, kontrol gruplu araştırma tasarımı tarım iş yönetimi dersinde kuzeydeki bir üniversitede yapılmış, deney grubunda 37 kolej öğrencisine 2 hafta eğitim verilmiş, 50 öğrencilik kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Hem öğrenme performansları hem de öntest-sontest biliş ötesi farkındalıkları yansıtıcı düşünme düzeyleri yoluyla analiz edilmiştir.

Çalışma 2, hem sınıfta hem de online ortamda yapılan istatistik dersiyle oluşturulmuştur. 84 kişilik deney grubu yansıtıcı düşünme aracını iki hafta boyunca

almış, 73 kişilik kontrol grubu yansıtıcı düşünme aracının yardımı olmaksızın öğrendikleri hakkında yazmışlardır. İki grup hem öğrenme performansları açısından karşılaştırılmış hem de performansları ve biliş ötesi farkındalık düzeyleri (deney grubunda) yansıtıcı düşüncülerinin düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır.

Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözme performans düzeyleri arasında yansıtıcı düşünme aracı kullananların (deney grubu) kullanmayanlardan (kontrol grubu) anlamlı derecede farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte anlama düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar yansıtıcı düşünme aktivitesinin problem çözmeye daha etkili olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleriyle bakılan öğrenme performanslarından elde edilen analizleri sonucunda 1 ve 2. çalışmaların yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri daha düşük olan öğrencilerden öğrenme performansları açısından daha iyi bir performans gösterdikleri belirlenmiştir. Her iki çalışmada da öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin yansıtıcı düşünmeyi aktive ederek anlamlı biçimde artırılabilirdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, yüksek düzeyde yansıtıcı düşünmeye sahip öğrencilerin bilişini daha yüksek düzeyde düzenlediğini göstermektedir.

Song, Grabowski, Koszalka, Harkness (2006), "Ortaokul ve Kolej Düzeyinde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Arttırıcı Öğretim Dizaynı Faktörlerinin Örnekleri" isimli çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme ortamında, yansıtıcı düşünmeyi arttırmak için tasarlanan yardımcı faktörlerin, ortaokul ve kolej düzeyindeki öğrenciler tarafından algılama örneklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, devlete bağlı ortaokul düzeyinde öğrenim gören 70'i erkek, 51'i kız 122 öğrenciden oluşmaktadır. Kolejdeki katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri Kuzeydoğu Araştırma Üniversitesinde öğrenim gören, 464'ü kız, 285'i erkek, 749 öğrenciden oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenenlerin öğrenmeyle derinden meşgul olmalarına yardımcı olarak probleme dayalı ortamlarda önemlidir. Literatür, öğrenenlerde yansıtıcı düşünmeyi arttırabilen birkaç öğretim tasarımı faktörü (ortam, öğretim metotları, dersi yapılandıran araçlar gibi) ileri sürmektedir. Bununla birlikte, bu faktörlerin yaşa ve gelişim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirsizdir. Bu çalışmanın sonucunda, ortaokul öğrencileri düşüncülerini arttırmada öğrenme çevresi faktörünü daha önemli olarak algılamış, kolej öğrencileri ise yapılandırma araçlarını daha önemli olarak algılamışlardır. Öğrenenlerin her bir

faktördeki birçok yardımcı öğeyi algılamaları arasında farklı örnekler de bulunmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak, yansıtıcı düşünmeyi destekleyen, gelişimsel olarak ve yaşa uygun probleme dayalı öğrenme ortamları tasarlamak için öneriler verilmektedir.

Cisero (2006) “Yansıtıcı Günlük Yazma Ders Performansını Geliştirir mi?” isimli çalışmasında, yansıtıcı günlük yazma görevinin öğrencilerin ders performanslarını geliştirip geliştirmedeğini incelemeyi hedeflemiştir. Deneysel uygulama, 166 üniversite öğrencisine aynı öğretmen tarafından 1998 güz yarıyılından 2002 bahar yarıyılına kadar üç dönem boyunca öğretilen Eğitim Psikolojisi dersi ile gerçekleştirilmiştir. 2001 bahar yarıyılında öğretmen yansıtıcı günlük görevlerini öğrencilere uygulamaya başlamıştır. Böylece 2001 bahar, güz yarıyılında ve 2002 bahar yarıyılındaki öğrenciler deney grubu olarak, önceki yarıyıllarda öğrenim gören öğrenciler ise (1998 güz yarıyılından 2000 güz yarıyılına kadar) karşılaştırma grubu olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yüksek başarı düzeyinde ve gerçekten motive olmuş öğrencilerde, yansıtıcı günlük yazmanın anlamlı derecede öğrenmenin oluşumunda gereksiz olduğu görülmüştür. Geri kalan öğrenciler için kendini yansıtma becerisi kazanmada ya da öğrenmeye daha fazla çaba harcamaya teşvik etmede yansıtıcı günlük tutmanın faydası olmuştur. Böylece, yansıtıcı günlük yazma diğer herhangi bir teknik gibi, eğer öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol almak isterlerse ve anlamı kendi kendilerine yapılandırmak isterlerse başarılı olmaktadır.

Walker (2006) “Yansıtmayı Arttıran Bir Öğretim Tekniği Olarak Günlük Yazma” isimli çalışmasında, bir atlet yetiştirme eğitimi programında günlük yazma stratejileri ve tekniklerini tartışmak ve yansıtmayı arttıran günlük yazma sürecini tanıtmayı amaçlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerine günlük yazdırmadan önce günlükleri tamamlamaya ilişkin tüm beklentilerini iletmiştir. Günlükler öğrencilere günlük olacak şekilde, çeşitli sorularla donanık biçimde sunulmuştur. Öğrencilerde kendine ve öğretmene güven duygusu kazandırılmaya çalışılmış, daha sonra öğrenciler kendi gerçek ilgileri hakkında yazmaya, yansıtmaya başlamışlardır. Öğrencilerin yazdıklarına göre öğretmen sıklıkla geri dönüt vermiştir. Makalede yapılan öğretime ilişkin ve günlükleri değerlendirme, derecelemeyle ilişkin birçok metot kullanılmıştır. Tüm öğretim metotlarında günlük yazmaya ilişkin doğru ya da yanlış bir yaklaşım yoktur. Öğrenciler kendilerine güven geliştirirken aynı zamanda öğretmene de güven geliştirmeye ve gerçek ilgileri hakkında yazmaya başlamışlardır. Öğretmen tarafından

verilen değerli geri dönütlerle geleceğin atlet yetiştiricilerinin gerçek yaşam ilgilerinin üstesinden gelmelerini güçlendirmiştir. Yansıtma, öğrencilerin bir atlet yetiştiricisi olarak daha iyi çalışmalarını sağlamıştır. Günlük yazma, öğrencilerin yansıtma arttırmış, eleştirel düşünmelerini kolaylaştırmış, duygularını ifade etmede kolaylık sağlamıştır. Günlük yazma öğrencilerin bilimsel bilgileri ile sınıf içerisindeki faaliyetleri arasındaki boşluğu doldurabilir. Ayrıca günlük yazma, atlet yetiştirme eğitimi öğrencilerinin günlük yaşam sürecinde edindikleri deneyimleri hakkında farklı seçeneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamıştır.

2.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yansıtıcı düşünme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunun üniversite öğrencilerinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yanı sıra ilköğretim düzeyinde yapılmış çalışmalar da ülkemizde yapılanlardan daha fazladır. İlköğretim düzeyinde çoğunlukla ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara ulaşılrken ilköğretim öncesi düzeydeki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmaya ulaşılammıştır. Çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunda öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için günlük tutma ve sorgulama stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejilerin çok kullanılmasının sebebi, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede en etkili stratejiler olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretmen yetiştirme alanında kullanılması ile ilgili de yurtdışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. (Ancak bu araştırmanın ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olmasından ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikleri içermesinden dolayı burada özellikle ilköğretim düzeyindeki ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan araştırmalardan bahsedilmiştir). Yurt dışında yapılan çalışmalarda ilköğretim düzeyinde, yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminde özellikle probleme dayalı ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları da yaygın olarak kullanılmakla birlikte, biliş ötesi becerilerin geliştirildiği görülmektedir. Ülkemizde bu alanda çalışmaların yokluğu bu tezin hazırlanmasında temel tetikleyicilerden biri olmuştur. Bu çalışmanın ilköğretim düzeyinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bir örnek teşkil etmesi ve öncü bir rol oynaması amaçlanmıştır. Bu nedenle ileride ilköğretim düzeyinde yapılacak çalışmalarda farklı

boyutların da işe koşulması ve bu yolla eğitim sistemimizde etkili, verimli gelişimler sağlanması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama araçlarının uygulanması, araştırmanın uygulama aşamaları, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Gerçek deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçildiği okulun belirlenmesinde, okulun başarı düzeyinin orta düzeyde olması, aynı semtte oturan öğrencilerin geldiği bu okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine benzer olması, deneysel uygulama için seçilen sınıf düzeyinde birden fazla şubeye sahip olmaları, öğretmenlerin bilimsel çalışmalara destek verip işbirliği yapmaları ve okula ulaşımın kolay olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, bağımsız değişken olan yansıtıcı etkinliklerin bağımlı değişken olan öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler uygulanarak, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra deney ve kontrol grupları random yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 5 'te gösterilmiştir. Tablo 5'te G₁, deney grubunu, G₂, kontrol grubunu, R; grupların random olarak atanmasını, Ö_{1.1} ve Ö_{2.1}; Ön Testleri, S_{1.2} ve S_{2.2}; Son Testleri, K_{1.3} ve K_{2.3}; Kalıcılık Testleri, X; Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

Tablo 5. Deney Deseni

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık	
G ₁	R	Ö _{1.1}	X	S _{1.2}	K _{1.3}
G ₂	R	Ö _{2.1}		S _{2.2}	K _{2.3}

3. 2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçileceği okul belirlendikten sonra, okulda bulunan altı şubesi olan 5. sınıfların tümüne denkleştirme işlemi için 2 Mart 2006 tarihinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Testi” uygulanmıştır. Çalışma gruplarının seçildiği Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulunda bulunan, 5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 5F sınıflarına deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek üzere Okul idaresinden öğrencilerin güz dönemi karne notları alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Tokat Test Üretim Uygulama Bölümü (2007) tarafından, 13.12.2006 tarihinde yapılan ve değerlendirilen seviye tespit sınav sonuçları (EK-I) göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanılan akademik başarı ve kişisel bilgi formu, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumlara ilişkin elde edilen veriler ve karne notları SPSS paket programına kodlanarak girilmiştir. Verilerin frekans, yüzde ve ortalamaları alınarak benzer özellikler taşıyan iki grup belirlenmiştir. Gruplar arasında deney ve kontrol grubu random yöntemiyle belirlenmiş, 5A sınıfı deney, 5D sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. Seviye tespit sınavı sonuçları ise, okulun şube başarı sıralamasına göre denkleştirmenin doğruluğunu destekler niteliktedir.

Deney grubunda, iki üniteyi kapsayan sorgulama, kendini sorgulama, günlük tutma, öğretmen modellemesi ve pano resimleriyle desteklenen yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlikler yapılırken, kontrol grubunda aynı üniteleri kapsayan geleneksel öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin tümü öntest ve sontest uygulamalarına katılmıştır. Araştırma 5A sınıfında 36, 5D sınıfında 40 olmak üzere toplam 76 öğrenci ile sürdürülmüştür.

3.2.1. Çalışma Gruplarının Genel Özellikleri

Denkleştirilen deney ve kontrol grubunun nitelikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Gruplar arasında farkın olması grupların denk olmadığını, farkın olmaması grupların denk olduğunu göstermektedir. Ki-kare analizine ilişkin çözümlerde, (a) sınıflandırmanın gerçekten birbirinden bağımsız olması ve her bir frekansa neden olan kaynağın yalnızca bir tek sınıfta dikkate alınması (b) her gözenek için beklenen değerin hiç bir zaman sıfır olmaması, (c) beklenen değeri beşin altında olan gözenek sayısı, toplam gözeneklerin %20 sini geçmemesi gerekir (Karasar, 1998, 243). Ki-kare tekniğinin varsayımlarının karşılandığı, cinsiyet, evin

ısınma şekli ve özel ders alma değişkenlerinde Ki-kare tekniğinin uygulanmasında bir sakınca görülmemiş ancak, kardeş sayısı, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, aylık gelir, evin aitlik durumu, çalışma odasının bulunması, ailedeki birey sayısı, derslerinde yardım alma gibi değişkenlerde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığından dolayı anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru olmayacağından frekans ve yüzdelerle göre dağılım değerlendirilmiştir. Karne not ortalamalarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ise bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır.

a. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin yaklaşık beşte üçünün (%55.6), kontrol grubunun da yaklaşık beşte üçünün (% 52.5) kız öğrencilerden oluştuğu, yine deney grubunun yaklaşık beşte ikisinin (%44.4), kontrol grubunun da yaklaşık beşte ikisinin (%47.5) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlar birbirine oldukça yakın olmakla birlikte aralarındaki farkın anlamlılığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Buna göre $X^2=0.549$ ve $p>.05$ olduğu, dolayısıyla grupların aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir şekilde dağılım gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Tablo 6. Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	20	55.6	21	52.5	42	54.6
Erkek	16	44.4	19	47.5	35	45.4
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0
$X^2=0.540$						

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel özelliklerine genel olarak bakmak gerekirse, çalışma grubunun yaklaşık beşte üçü (%54.6) kız, beşte ikisi (%45.4)

erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin dağılımları dengeli bir biçimdedir.

b. Kardeş Sayısı

Deney grubundaki öğrencilerin %38.9'u, kontrol grubundaki öğrencilerin de %60'ı bir kardeşe, deney grubundaki öğrencilerin %38.9'u, kontrol grubundaki öğrencilerin de %25.5'inin iki kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrenci sayılarına bakıldığında, çalışma gruplarındaki öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%7) kontrol grubunda, beşte biri (%13.9) deney grubunda bulunmaktadır. Dört kardeşe sahip olan öğrenci sayısı yok denecek kadar az olmakla birlikte, beş ve daha fazla sayıda kardeşe sahip olan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 7. Çalışma Gruplarının Kardeş Sayısı Dağılımları

Kardeş Sayıları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yok	5	13.9	3	7.0	8	10.5
1 Tane	14	38.9	24	60.0	38	49.4
2 Tane	14	38.9	10	25.5	24	32.2
3 Tane	3	8.3	1	2.5	4	5.4
4 Tane	-	-	2	5.0	2	2.5
5 ve Daha Fazla	-	-	-	-	-	-
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yani beşte üçünün tek kardeşe sahip olduğu, yaklaşık beşte ikisinin (%32.2) ise iki kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki kardeş sayısı dağılımları dengelidir denilebilir.

c. Babanın Öğrenim Durumu

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumları özetlenmiştir. Tabloya bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının birbirine oldukça yakın dağılımlar gösterdiği

söylenbilir. Hem deney hem de kontrol grubunda herhangi bir okul mezunu olmayan baba bulunmazken, deney grubunun yaklaşık beşte birinin (%16.7) ve kontrol grubunun yaklaşık beşte birinin (%17.5) ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında, çoğunlukla lise ve dengi okul (%33.9) ile üniversite mezunlarının (%38.3) bulunduğu görülmektedir. Lisansüstü öğrenime sahip baba sayısı ise yok denecek kadar azdır. İlkokul mezunu baba sayısının ise oldukça az (%7.9) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları

Babanın Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir Okul Mezunu Değil	-	-	-	-	-	-
İlkokul Mezunu	3	8.3	3	7.5	6	7.9
Ortaokul Mezunu	6	16.7	7	17.5	13	17.1
Lise ve Dengi Okul Mezunu	10	27.8	16	40.0	26	33.9
Üniversite Mezunu	15	41.7	14	35.0	29	38.3
Y.Lisans/Doktora Öğrenimi	2	5.5	-	-	2	2.8
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumları açısından bakıldığında, çok büyük bir kısmının, yaklaşık beşte ikisinin (%38.3) üniversite mezunu olduğu, lise ve dengi okullardan mezun olanların ise yaklaşık beşte ikilik (%33.9) bir kısmı oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dengeli bir dağılıma sahip oldukları düşünülmüştür.

d. Babanın Mesleği

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin babalarının yaklaşık beşte biri (%19.4) ile kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının yaklaşık beşte ikisinin (%35) serbest meslek sahibi olduğu, deney grubundaki öğrencilerin babalarının aşağı yukarı beşte birinin (%19.4), kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının da yaklaşık beşte ikisinin (%32.5) memur olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan

öğrencilerin babalarının çoğunlukla (%27.3) serbest meslek sahibi daha sonra sırasıyla işçi (%26.6), memur (%25.9) ve öğretmen (%14.7) oldukları görülmektedir. Babasının mesleği doktorluk olanlar ise yok denecek kadar azdır.

Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Meslekleri

Babanın Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Serbest Meslek	7	19.4	14	35.0	21	27.3
Memur	7	19.4	13	32.5	20	25.9
Mühendis	2	5.6	1	2.5	3	4.1
Doktor	1	2.8	-	-	1	1.4
Öğretmen	7	19.4	4	10.0	11	14.7
İşçi	12	33.4	8	20.0	20	26.6
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının mesleklerine bakıldığında, çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının sırasıyla serbest meslek sahibi (%27.3), işçi (%26.6), memur (%25.9) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının meslekleri açısından dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

e. Annenin Öğrenim Durumu

Annelerin öğrenim durumuna göre gruplar arasındaki denklik düzeyine frekans ve yüzde değerlerine göre karar verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %36.1'i ve kontrol grubundakilerininin %40'ı ilkökul mezunudur. Daha sonra bunu sırasıyla hem deney grubunda (%30.6), hem de kontrol grubunda (%25) lise ve dengi okul mezunu anneler izlemektedir. Herhangi bir okul mezunu olmayanlarla lisansüstü öğrenim yapanlar yok denecek kadar azdır. Her iki grupta da öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları

Annenin Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir Okul Mezunu Değil	1	2.8	-	-	1	1.4
İlkokul Mezunu	13	36.1	16	40.0	29	38.0
Ortaokul Mezunu	6	16.6	7	17.5	13	17.1
Lise ve Dengi Okul Mezunu	11	30.6	10	25.0	22	27.8
Üniversite Mezunu	5	13.9	6	15.0	11	14.4
Y.Lisans/Doktora Öğrenimi	-	-	1	2.5	1	1.3
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

f. Anne Mesleği

Tablo 11'den görüleceği üzere, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin anneleri çoğunlukla ev hanımıdır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin ev hanımlığından (%76.1) sonra en fazla memur (%10.6) ve işçi (%8) oldukları görülmektedir. Diğer meslek grupları oldukça azdır. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin mesleği bakımından birbirleriyle oldukça benzeşik oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Annenin Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ev Hanımı	26	72.2	32	80.0	58	76.1
Serbest Meslek	-	-	1	2.5	1	1.2
Memur	4	11.1	4	10.0	8	10.6
Mühendis	1	2.8	-	-	1	1.4
Doktor	-	-	-	-	-	-
Öğretmen	1	2.8	1	2.5	2	2.7
İşçi	4	11.1	2	5.0	6	8.0
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

g. Ailenin Ortalama Aylık Geliri

Deney ve kontrol grupları arasında ailelerin aylık gelirleri bakımından dağılımlarına frekans ve yüzde değerleriyle bakılmıştır. Tablo 12'den de anlaşılacağı gibi, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri en çok 1001 ytl ve üzerinde bulunmaktadır.

Tablo 12. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri

Aylık Gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
250 Ytl ve Daha Az	2	5.6	1	2.5	3	4.0
251- 500 Ytl arası	2	5.6	3	7.5	5	6.6
501- 750 Ytl arası	5	13.8	8	20.0	13	16.9
751- 1000 Ytl arası	6	16.7	1	2.5	7	9.6
1001 Ytl ve üzeri	21	58.3	27	67.5	48	62.9
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

Yani çalışma grubunun yaklaşık beşte üçü (%62.9) 1001 ytl ve üzeri ortalama aylık gelire sahip görülmektedir. 250 ytl ve daha az (%4) ve 251-500 ytl (%6.6) gelire sahip aileler oldukça az görülmektedir. Ayrıca aylık geliri 750-1000 ytl arasında (%9.6) ve 501-750 ytl arasında (%16.9) olanlar çalışma grubunun yaklaşık beşte birini oluşturmaktadırlar. Buna göre çalışma grubunun ailelerin ortalama aylık gelirleri açısından oldukça dengeli bir dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

h. Ev Sahibi Olma

Deney ve kontrol grubunun ev sahibi olma açısından denkleştirilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun sırasıyla %72.8 oranında kendi evlerinde oturdukları, ikinci sırada ise %25.8 oranında kirada oturdukları belirlenmiştir (Tablo 13). Böylece ev sahibi olma değişkenine göre deney ve kontrol grubunun oldukça benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olma Durumları

Evin Ait Olma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kendi evi	29	80.6	26	65.0	55	72.8
Kirada	6	16.6	14	35.0	20	25.8
Lojmanda	1	2.8	-	-	1	1.4
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

i. Evin Isınma Şekli

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının (%71.1) evinin kaloriferli olduğu görülmektedir. Geri kalan %28.9 oranındaki az bir kısım öğrencinin evi de sobalıdır. Bu durum, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evin ısınma şartları açısından dengeli bir dağılıma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 14. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Evlerinin Isınma Şekli

Evin Isınma Şekli	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kalorifer	26	72.2	28	70.0	54	71.1
Soba	10	27.8	12	30.0	22	28.9
Klima	-	-	-	-	-	-
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0
$X^2=2.01$						

Deney ve kontrol grubunun evin ısınma biçimi bakımından çok benzer oldukları görülmekle birlikte aralarında bir farklılık olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($X^2=2.01$, $p>.05$). Bu durum açısından deney ve kontrol grubunun dengeli dağılım gösterdikleri söylenebilir.

j. Kendine Ait Odanın Bulunması, Özel Ders Alma ve Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma Durumları

Tablo 15’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çok büyük bir kısmının (%89.6) kendilerine ait çalışma odalarının bulunduğu, ders çalışırken ailelerinden çok büyük bir kısmının (%84) yardım aldığı görülmektedir. Yüzde değerlerine göre deney ve kontrol grubunun kendilerine ait oda bulunması ve ders çalışırken yardım alma durumları bakımından birbirine oldukça benzer olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun yarısından fazlasının (%54.7) özel ders aldığı, yarısından biraz azının (% 45.3) özel ders almadığı görülmektedir. Özel ders alma değişkenine göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Ki-kare tekniği ile bakılmıştır. Yapılan analize göre, özel ders alma bakımından gruplar arasında ($X^2=0.824$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının özel ders alma durumu bakımından oldukça dengeli bir dağılıma sahip olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 15. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Bulunma, Özel Ders Alma ve Ders Çalışırken Yardım Alma Durumları

Durumlar		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Kendilerine Ait Oda Bulunması	Evet	33	91.7	35	87.5	68	89.6
	Hayır	3	8.3	5	12.5	8	10.4
	Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0
Özel Ders Alma	Evet	25	69.4	16	40.0	41	54.7
	Hayır	11	30.6	24	60.0	35	45.3
	Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0
$X^2=0.628$							
Ders Çalışırken Yardım Alma	Evet	29	80.6	35	87.5	64	84.0
	Hayır	7	19.4	5	12.5	12	16.0
	Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

k. Ailedeki Birey Sayıları

Deney ve kontrol grubunun ailedeki birey sayıları bakımından denk olup olmadığına frekans ve yüzde değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Tablo 16'ya bakıldığında, deney ve kontrol grubunun ailedeki birey sayıları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaklaşık yarısının (%51.2) ailesi dört bireyden oluşmaktadır. Buna göre, öğrencilerin yarısının çekirdek aileye sahip olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin %27.7'si 5 kişilik, %10.5'i 6 kişilik bir aileye sahiptirler.

Tablo 16. Ailedeki Birey Sayıları

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3 kişi	3	8.3	2	5.0	5	6.7
4 kişi	18	50.0	21	52.5	38	51.2
5 kişi	10	27.8	11	27.5	21	27.7
6 kişi	4	11.1	4	10.0	9	10.5
7 ve Daha Yukarısı	1	2.8	2	5.0	4	3.9
Toplam	36	100.0	40	100.0	76	100.0

l. Karne Not Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin güz dönemi karne not ortalamalarının 4.36, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 4.40 olduğu tespit edilmiştir. Ortalama başarı durumları birbirine oldukça benzer olmakla birlikte Tokat Test Üretim ve Uygulama Merkezince yapılan seviye tespit sınavına göre (EK-III) 5. sınıf şube sıralamalarında 5D sınıfı birinci, 5A sınıfı ise ikinci sırada başarıya sahip görülmektedir. Bu durum ise denkleştirme işleminin doğruluğunu desteklemektedir. Grupların not ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır.

Tablo 17. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları

	f	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu	36	4.36	0.72	0.258	0.797
Kontrol Grubu	40	4.40	0.59		

$p > .05$

Son olarak, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin güz dönemi karne not ortalamaları incelendiğinde birbirine oldukça benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun karne not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=0.258$, $p>05$). Tokat Test Üretim ve Uygulama Merkezince yapılan seviye tespit sınav sonuçlarına göre 5. sınıf başarı ortalaması şube sıralamaları da bu bilgiyi desteklemektedir. Başarı açısından da çalışma grubunda bulunan öğrenciler dengeli bir dağılım göstermektedirler. Yukarıda sıralanan tüm bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının oldukça benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın İlköğretim Birinci Kademe ve Beşinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleştirilmesinin Nedenleri

Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim bahar yarısında Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu 5. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden seçilmesinin nedenleri şunlardır:

- Araştırmanın yapıldığı 5. sınıfın ikinci dönemi, öğrencilerin ortaokula geçiş dönemi olduğundan yapılan uygulamaları kavrayabilecek düzeydedirler.
- 5. sınıfların seçilmesinde, alt sınıflardaki öğrencilere göre 5. sınıf öğrencilerinin belli bir akademik olgunluğa sahip oldukları düşüncesi etkili olmuştur. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin hem yapılan etkinlikleri daha iyi

anlayabilecekleri hem de veri toplama araçlarına, günlüklere daha sağlıklı yanıtlar verebilecekleri düşünülmüştür.

- Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin tek bir sınıf öğretmeni tarafından kazandırılmasının daha etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü sınıf öğretmeni yansıtıcı düşünme için gerekli olan öğrencilerin kendilerine güven duymaları, daha derinlemesine düşünceleri, iletişim kurmaları, işbirliğine dayalı çalışmaları gerçekleştirmeleri, kendilerini yansıtma gibi durumları diğer derslerde de destekleyebilmektedir. Farklı branş öğretmenlerinin farklı uygulamaları olabileceğinden yansıtıcı düşünmenin sağlıklı gelişimi açısından tek bir öğretmene sahip bir sınıf tercih edilmiştir.

Çalışmanın İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilmesinin Nedenleri

Araştırmanın çalışma grubunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulması konusunda bir karara varıldıktan sonra 5. sınıf düzeyinde bu becerilerin en iyi hangi ders aracılığıyla kazandırılacağı düşünülmüştür. Değerlendirme sonucunda Sosyal Bilgiler Dersine karar verilmiştir. Bu değerlendirmeye göre Sosyal Bilgiler Dersinin seçilmesinin nedenleri şunlardır:

- Araştırma kapsamında, yansıtıcı düşünme becerilerinin dersle bütünleştirilerek kazandırılması planlandığı için ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki ders içeriğinin düşünme becerilerini kazandırma bakımından bilgi yükünün ağır olmadığı bir dersin seçilmesi gerekmekteydi. Ders içeriklerinin kapsamına bakıldığında Sosyal Bilgiler Dersinin ünitelerinin Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi derslerine göre bilgi yükünün daha az olduğu ancak düşünme becerilerinin kullanımı için daha esnek olduğu görülmüştür.
- Eğitim programına bakıldığında haftalık olarak, Türkçe dersinin altı, Fen Bilgisi ve Matematik dersinin dörder, Sosyal Bilgiler Dersinin ise üç saat olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Bu durumun Sosyal Bilgiler Dersinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin sıkılmadan daha eğlenceli bir biçimde çalışmalarını sağlayacağı düşünülmüştür.

- Sosyal Bilgiler Dersinin seçiminde, takım çalışmasına, iletişim kurmaya, kendini yansıtmaya, günlük hayat problemlerine çözüm üretmeye ve sorunlar üzerinde daha derin düşünmeye izin verecek bir içeriğe sahip olması ve seçilen ünitelerin bilgi yoğunluğunun yanında düşünmeye sevk edebilecek noktalarının olması etkili olmuştur.

3. 3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma süresince üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (a) Kişisel Bilgi Formu, (b) Akademik Başarı Testi, (c) Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği. Aşağıda bu ölçme araçlarının geliştirilmesi ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formunun Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında çalışma grubuna dâhil olacak denk grupları belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyetleri, sahip oldukları kardeş sayıları, ailedeki birey sayısı, babalarının ve annelerinin öğrenim durumları ve meslekleri, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, oturdukları eve sahip olma durumları, evlerinin ısınma durumları, evde kendilerine ait bir çalışma odasının bulunup bulunmadığı, özel ders ve ders çalışırken ailelerinden yardım alıp almadıkları ile ilgili maddeler yer almıştır. Bu maddeler hazırlanırken öğrencilerin başarılarını, düşünme faaliyetlerini ve tutumlarını etkileyeceği düşünülen ifadelere yer verilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki cinsiyet dağılımından kaynaklanabilecek başarı ve tutum farklarını engellemek için, deney ve kontrol grubu cinsiyet bakımından denkleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ailedeki kardeş sayıları ve ailedeki birey sayıları ise öğrencinin aileden gördüğü ilgi ve bu ilginin rahat bir biçimde düşünme ve ders başarısını etkilemesi bakımından önemli görülmüştür. Aynı şekilde, babaların, annelerin öğrenim durumları, meslekleri ve aylık gelirleri, oturdukları eve sahip olma durumları da öğrencilerin başarılarını ve diğer bazı sosyo-psikolojik durumlarını etkilemesi bakımından, evin ısınma biçimi ile kendilerine ait çalışma odasının bulunması öğrencinin ders çalışma faaliyetlerini doğrudan etkilemesi bakımından gerekli bulunmuştur. Özel ders alma ve çalışırken yardım alma durumları da öğrencilerin başarıları açısından aldıkları destek ve bu desteğin öğrencinin tutumuna etkisi düşünülerek kişisel bilgi formuna yerleştirilmiştir.

Form geliştirilirken öncelikle, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını etkileyeceği düşünülen 18 soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve iki sınıf öğretmeni, bir eğitim programcısına hazırlanan sorular, incelenen değişkenler açıklanmış, uzmanlardan hem soruların anlaşılabilirliği hem de araştırmanın değişkenleri açısından gerekliliğine göre maddeleri incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşlerine göre üç madde gereksiz görülmüş ve formdan çıkarılarak 15 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunun puanlanmasında, seçeneğin solunda yer alan puanlar kullanılmıştır. Formun değerlendirilmesinde her maddeye verilen yanıtların frekans, yüzde ve dağılımları gruplara göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları, uygulamanın yapıldığı grupların aldıkları yüzdelere göre deney ve kontrol gruplarının denklik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Form EK-II’de verilmiştir.

3.3.2. Akademik Başarı Testi

İlgili kaynak taramasından sonra elde edilen akademik başarı testi için madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu dersin içeriğindeki “Toplum İçin Çalışanlar” ve “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitelerine göre düzenlenmiştir.

Tablo 18. Test Maddeleri İle Ünite Konularına İlişkin Belirtke Tablosu

Konular / Hedef Alanları	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz
(1. Ünite) Toplum için Çalışanlar				
1. Toplum İçin Çalışanlar	1, 2	14, 17, 22, 30	35	39
2. Sivil toplum Örgütlerinin Amaç ve Faaliyetleri	3, 8	15, 18, 19	32, 34	44
3. Gönüllülük Esastır	9	21	31, 33	40
(2. Ünite) Bir Ülke Bir Bayrak				
4. Kurallar ve Kanunlar	4, 6, 7	16, 23, 24	36	41
5. TC. Anayasaları	10	27		
6. Demokrasi ve Yönetim	5, 11, 12	25, 26, 29	37	42
7. Saltanattan Ulusal Egemenlik ve Bağımsızlığa	13	20, 28	38	43

Tablo 18’de ünite konularının başarı testi maddelerine göre dağılımları gösteren belirtke tablosu verilmiştir. Hedef alanlarının altında yazılı bulunan rakamlar madde numaralarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, soruların ünite konularına hemen hemen eşit bir biçimde dağıldıkları görülmektedir.

Madde havuzuna yönelik, uzman görüşleri alınmış bunun sonucunda ise gereksiz, uygun olmayan maddeler testten çıkarılmış, kalan 65 madde ile ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli (dörtlü) test örneklem grubuna benzer gruplara (194 öğrenci) uygulanarak ve elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Analizlerle maddelerin, frekans, yüzde, aritmetik ortalamalarına, madde gücü ve madde ayırt ediciliklerine ve madde toplam korelasyonlarına bakılarak, (.35)’in altındaki maddeler olan, testin ilk 21 sorusu içinde bulunan sorulardan (bilgi düzeyinden), 1,2,3,7,12,13,14,15 ve testin 22 ile 43. soruları arasında bulunan 22 sorudan 28, 37, 38, 40, 43. sorular (kavrama düzeyinden), testin 44 ile 57. soruları arasında bulunan 14 sorudan, 46, 50, 51, 53, 54, 56. maddeler (uygulama düzeyi) ve son olarak ta testin 58 ile 65. soruları arasında bulunan 8 sorudan, 58, 63. sorular (analiz düzeyi) testten çıkarılmıştır. Maddelerin madde güçlükleri ve ayırt ediciliklerini bulmak için alt %27 ve üst %27’lik gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemede t testi kullanılmıştır. Analiz işlemlerinde SPSS. 11 istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Test maddelerinin ayırtıcılık güçlerinin kestirilmesinde, hesaplanan “t” testi değerlerinin tamamı .05 düzeyinde anlamlıdır. Madde ayırt edicilikleri her madde için ayrıca hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 19’da akademik başarı testindeki tüm maddelerin toplam madde korelasyonları, madde güçlükleri, madde ayırt edicilikleri ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 19. Akademik Başarı Testi Maddeleri, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Analizi

Maddeler	Toplam Madde Korelasyonları	Madde Güçlüğü	Madde Ayırcılığı	Standart Sapma
	(v)	(p)	(r)	(s)
1	.58	.60	.59	.29
2	.53	.68	.48	.26
3	.44	.66	.40	.34
4	.51	.66	.48	.29
5	.54	.69	.50	.23
6	.53	.68	.48	.26
7	.45	.60	.44	.38
8	.60	.65	.57	.23
9	.63	.66	.63	.13
10	.63	.57	.61	.32
11	.43	.51	.46	.43
12	.55	.63	.53	.29
13	.60	.63	.53	.29
14	.61	.54	.63	.34
15	.56	.63	.65	.19
16	.68	.65	.53	.26
17	.76	.52	.78	.26
18	.73	.57	.76	.19
19	.68	.57	.73	.23
20	.71	.58	.71	.23
21	.61	.54	.63	.34
22	.60	.63	.61	.23
23	.73	.47	.71	.38

Tablo 19. (Devamı)

Maddeler	Toplam Madde Korelasyonları	Madde Güçlüğü	Madde Ayıricılığı	Standart Sapma
	(v)	(p)	(r)	(s)
24	.66	.54	.67	.32
25	.43	.54	.44	.42
26	.53	.46	.50	.45
27	.60	.63	.57	.26
28	.71	.52	.71	.32
29	.75	.55	.73	.26
30	.67	.55	.65	.32
31	.35	.21	.71	.32
32	.55	.50	.53	.42
33	.57	.13	.36	.45
34	.43	.42	.46	.48
35	.42	.56	.44	.41
36	.65	.48	.65	.39
37	.48	.37	.48	.49
38	.44	.48	.46	.45
39	.47	.43	.51	.46
40	.38	.39	.55	.47
41	.46	.58	.48	.38
42	.41	.46	.42	.47
43	.48	.40	.46	.48
44	.42	.37	.40	.49

Akademik başarı testi maddelerinin madde toplam korelasyonlarının ve madde ayıricılık güçlerinin. 35 ve üstünde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu.

30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006: 171). Katsayıların .35'in üzerinde olması, tüm maddelerin testin ölçmek istediği özelliği ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle testte yer alan bütün maddelerin ölçülen özelliğe sahip olanlarla olmayanları iyi düzeyde ayırabildiği söylenebilir. Tablo 19'da başarı testi maddeleri, toplam madde korelasyonları ve madde analizleri verilmiştir. Ayrıca maddelerin zorluk düzeylerine bakıldığında büyük bir çoğunlukla .30 ile .69 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Bu ise soruların normal zorluk derecesine sahip olduğunu göstermektedir. Testin çarpıklık katsayısı ise .35 olarak bulunmuştur. Testin çarpıklık katsayısına bakılarak testin hafif zor ile normal arasında bulunduğu söylenilebilir. Testin değişim katsayısı %33 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ise, dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca güvenilirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu da testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tüm bu işlemler sonucunda elde edilen 44 soruluk testin (EK-III) puanlamasında ise, ilk 13 soru (bilgi düzeyi), 1.5 'er puan, sonraki 17 soru (kavrama düzeyi), 2'şer puan, sonraki 8 soru (uygulama düzeyi), 3'er puan, sonraki 6 soru ise (analiz düzeyi), 3.75'er puan olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Derse Yönelik Tutumları Belirlemek İçin Tutum Ölçeği

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarına etki edip etmediği, ediyorsa bu etkinin ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan literatür taraması sonucunda, Yurdakul (2004: 164) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nin araştırmanın amacı ve çalışma grubunun gelişim düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür.

Yurdakul (2004: 165), Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde 313 öğrenciden elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Beşli likert tipi olan ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum"

(1) şeklinde derecelendirilmiş, 13'ü olumlu, 13'ü olumsuz tutum ifadelerinden oluşmaktadır (EK-IV). Ölçekteki olumsuz maddeler 2, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 26 ve olumlu maddeler 1, 3, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30.00 ve en yüksek puan 126.00 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki 26 maddenin faktör yükleri .46 ile .77 arasında değişmektedir. Madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliği değerleri ise .48 ile .75 arasında değişmektedir. Elde edilen katsayıların tamamının .30'un üzerinde olması, bütün maddelerin ölçeğin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanabilir. Ölçek maddelerinin ayırıcılık güçlerinin kestirilmesinde, hesaplanan "t" testi değerlerinin tamamı .01 düzeyinde anlamlıdır. Yani ölçekte yer alan bütün maddelerin ölçülen özelliğe sahip olanlarla olmayanları iyi düzeyde ayırabildiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğin geçerliği iç ölçüte dayalı olarak hesaplanmış ve ölçeğin ölçülen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabilme gücü dikkate alınmıştır. Alt ve üst gruplara uygulanan "t" testine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu ise ölçeğin geçerliğinin kanıtı sayılmıştır (Yurdakul, 2004: 170).

Gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin Yurdakul tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yanında araştırma kapsamında tekrar geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere ön uygulaması yapılmıştır. Araştırma kapsamında, ölçeğin güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için deney öncesinde ölçek 216 ilköğretim 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizi için öncelikle olumsuz maddeler ters çevrilerek yeniden kodlanmış ve analiz işlemleri yapılmıştır. Elde edilen verilerde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ise ölçeğin güvenilir olduğunu bir göstergesidir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için deney okulunda bulunan altı şubeli beşinci sınıfların tümüne geliştirilen kişisel bilgi formu, okul idaresinden alınan karne not ortalamaları ve Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan seviye tespit sınavında beşinci sınıf şubelerinin başarı sıralamaları alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda birbirine en yakın iki grup belirlenmiş ve bu gruplar

arasından random olarak biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde yansız atama yapılmıştır. Uygulama sonunda öğretmene görüş formu (EK-VI) verilerek, uygulamalar hakkındaki düşüncelerini yazması istenmiştir.

Hazırlanan akademik başarı testinin ön uygulaması Ocak ayının ilk haftasında yapılmış ve ön uygulama sonuçlarına göre çıkarılması gerekli maddeler testten çıkarılarak, Şubat ayının ikinci haftasında tekrar uygulanmış ve testin geçerlik, güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bir diğeri veri toplama aracı olan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik analizi için yapılan uygulama Ocak ayının ilk haftası gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu da yine Şubat ayının ikinci haftası uygulanmış elde edilen verilerin yüzdelere göre deney ve kontrol grubu denkleştirilmiştir. Mart ayının ilk iki haftası ise, öğretmen ve öğrencilere altı saatlik deneysel uygulamayla ilgili eğitim verilmiştir. 20 Mart 2007 tarihinde, daha önceden geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda gerekli düzenlemeleri yapılan akademik başarı testi ile tutum ölçeği, deney ve kontrol grubuna öntest olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemler ise 27 Mart ile 22 Mayıs arasındaki dokuz haftalık süreç içerisinde Türkiye Odalar ve Borsalar İlköğretim Okulu 5A ve 5D sınıfı öğrencileriyle birlikte sürdürülmüştür. Deneysel işlemin bitiminde, öntest olarak kullanılan “Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sontest olarak uygulanmıştır. Sontest uygulamasından 22 gün sonra geciktirilmiş test olarak öğrencilerin hatırd tutma ve kalıcılık düzeylerinin tespiti için veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır. Uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır (EK-V)

3. 5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences; SPSS Inc, 2001) 11.00 paket programından yararlanılmıştır. Hipotezlere yönelik analizler yapılırken, deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasında, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ile parametrik varsayımlar karşılandığı için bağımsız ve bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bunların dışında, araştırmada ayrıca iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmada basit korelasyon tekniği kullanılmıştır.

3.5. Süreçte Kullanılan Ders Planlarının, Öğrenme Günlüklerinin Hazırlanması ve Deneysel Uygulama Süreci

Bu bölümde, ilk olarak deneysel çalışmada kullanılan ders planlarının nasıl hazırlandığı ve nasıl uygulandığı açıklanmış, ikinci olarak yine deneysel çalışmada kullanılan öğrenme günlüklerinin nasıl hazırlandığı, son olarak ta deneysel uygulama süreci açıklanmıştır.

3.5.1. Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan ders planlarının hazırlanmasında öncelikle bu becerilerin öğretiminde etkili olabileceği düşünülen stratejiler belirlenmiştir. Bunlar, günlük tutma, sorgulama, kendini sorgulama stratejileridir. Bunların dışında yansıtıcı düşünmeyi arttıracak diğer bir yaklaşım işbirliğine dayalı öğrenmedir. Yansıtıcı düşünme kendi içerisinde, eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi düşünmeyi ve problem çözme becerilerini barındırdığı için bunların geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinliklerin dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştireceği düşünülmüştür. Bu nedenle, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme geliştirmek için sorgulama stratejisi kullanılmıştır. Doğanay'a göre (2006: 197-204), eleştirel düşünme becerilerini öğretmenin bir yolu, soru sormadır. Eleştirel düşünmeyi geliştiren soru kalıplarına ise şunlar örnek verilebilir: *....ile.... arasındaki fark nedir?, Niçin.....böyledir?, Şayet.....olursa ne olur?,nasıl kullanılır?* Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için birçok yol önerirken bunlardan birinin de iraksak düşünme soruları olabileceğini belirtmektedir. Bu tür sorular tek doğru yanıt olmayan, farklı seçenekleri düşünmeye iten soru türleridir. Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılacak bazı iraksak soru örnekleri şunlardır: *Türkiye Avrupa Birliğine girdiğinde yaşamın nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?, Yeryüzünde dağ ve tepeler olmasaydı ne olurdu?, Yanıt: ilkbahar. Bu yanıtın sorusu ne olabilir?* Ayrıca, problem çözme becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin öğrenecekleri konuları bir problem olarak algılayıp, onu yanıtlama amacıyla konuyu çalıştıklarında daha iyi öğrendiklerini ifade etmektedir. Problem çözme becerisini geliştirmek için öğrencilerin araştırma yapmaları gerekmektedir. Yukarıda sıralanan örneklerle eleştirel, yaratıcı ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için ders planlarındaki çalışma yapraklarına (Bkz. Ek-VI) bu tür sorular yerleştirilmiştir. Ders planlarındaki çalışma yaprakları hem

sorgulama hem de **işbirliğine dayalı öğrenme** yaklaşımına uygun biçimde tasarlanmıştır. Çalışma yapraklarındaki sorular üst düzey düşünmeyi uyaracak açık uçlu düşünmeye yönlendiren sorulardır. Sorular, dersin içeriğine ilişkin eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi sağlayacak şekilde sorgulama stratejisine uygun biçimde hazırlanmıştır. Bazı ders planlarının hazırlanmasında problem çözüme becerilerini daha etkili kullanabilmek için günlük yaşam problemleri örnek olaylarla sınıf ortamına getirilmiştir. Ders planlarının uygulanmasında dersin içeriğine müdahale edilmeden bu içeriğin yansıtıcı düşünme becerileriyle donanık olarak nasıl kazandırılabilineceği göz önünde bulundurulmuştur Bunun nedeni, yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmek isteyen herhangi bir öğretmenin bu becerileri örneklerine bakarak, dersine kolayca uygulayabilmesini sağlamaktır.

Sınıf düzeni işbirliğine dayalı yaklaşıma izin verecek şekilde tasarlanmış, öğrencilerin çalışma yaprakları eşli çalışabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak da yansıtıcı düşünceleri açısından çok önemlidir (Calvin College Education Department, 1998; Akt. Ünver, 2003: 33). Etkinlikler süresince eşli çalışmalar tasarlandığından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının **“Yaz, Eşleş, Dörtlü Ol”** tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, öğrenciler çalışma yapraklarındaki sorulara kendi yanıtlarını eşleriyle birlikte yazar, daha sonra da diğer ikili grupla birleşerek yanıtlarını paylaşıp tartışırlar. Öğrenciler değerlendirme için hazır olana kadar birbirlerine soru sorar ve birbirlerini yetiştirirler (Steiner ve diğerleri, 1999; Nattiv ve diğerleri, 1991; Akt: Doğan, 2002; 17). Sınıftaki işbirlikli gruplar 4'er kişilik oluşturulmuş ve oturma düzenleri de ona göre düzenlenmiştir (EK-VII). Grup üyeleri her hafta birer kayarak değiştirilmiştir.

Dersin işleniş basamakları; hazırlık aşaması, yaşantıya odaklanma aşaması, bilgiyi örgütleme, sunma, yaşantı, aktiviteler, yansıtma ve değerlendirme aşamalarına göre tasarlanmıştır. Bu aşamalar, Wilson ve Jan'ın (1993: 36-50) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ders etkinlikleri planlamalarından ve verdikleri örneklerden esinlenerek hazırlanmıştır. Bu aşamalara ayrılan süre aşağıda verilmiştir.

- I- **Hazırlık Aşaması, Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme:** Öğrencilerin konu hakkında önceki bilgilerini hatırlamaları istenmiştir. Bu dersin sonunda neye ulaşmak istediklerini, amaçlarını belirlemeleri ve defterlerine yazmaları sağlanmıştır. Bunlar için dersin ilk 5 dakikası ayrılmıştır.

- II- **Yaşantıya Odaklanma Aşaması:** Öğrenciler daha önce evde işlenecek konuyu gözden geçirmiş oldukları için öğretmen konuyu sunmaya ve öğrencilerle iletişime geçerek fikirlerini açıklamalarına yardımcı olmuştur. Bu şekilde öğrenciler konuya odaklanmışlardır. Bu aşama için 15 dakika ayrılmıştır.
- III- **Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması:** Öğrencilerin sınıfta anlatılan ve tartışılan konuyla ilgili düşünmesi sağlanmış, çalışma yaprakları dağıtılarak konuya yönelik soruları cevaplandırmaları için süre verilmiştir. Bu sürede eşler birlikte ve sessiz bir biçimde çalışarak, sonra aynı grupta yer alan diğer eşli grupla birleşerek konuyla ilgili sessiz iletişim kurmaları, yani her grubun kendi içinde alçak sesle konuşmaları sağlanmıştır. Eşli grupların, çalışma kâğıdında kendilerine ayrılan yere yazdıklarını arkadaşları ve öğretmeniyle paylaşmasına izin verilmiştir. Bu aşama için 20 dakika süre ayrılmıştır.
- IV- **Yansıtma Aşaması:** Öğrenciler tenefüs yaptıktan sonra ikinci derse girildiğinde, panoya asılan resimli uyarılara odaklanmaları istenmiştir. (Adımlarını Açıkla, Bu İş Yaparken Ne Düşünüyordun?, Yeniden Yapsan Neyi Değiştirirsin? Neden?) Öğrenciler resimlere bakarken, öğretmen önceki derste kendilerine verilen çalışma yapraklarındaki görevlere ilişkin düşüncelerini istemiş ve pano resimlerini sırayla öğrencilere yöneltmiştir. Öğrenciler düşüncelerini sınıfla paylaşmışlardır. Verilen cevaplara yönelik olarak öğretmen dönütler vermiştir. Bu aşama için dersin ilk 20 dakikası ayrılmıştır. Bu aşamanın devamında öğrencilere grup günlükleri dağıtılmış ve grup olarak kendilerini, çalışma performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Grup günlükleri panoya asılmıştır. Bu süreç için 20 dakika ayrılmıştır.
- Daha sonra öğrenciler tenefüse çıkmışlardır. Üçüncü derse girildiğinde, öğrencilere bireysel öğrenme günlükleri dağıtılır. Öğrencilere 25-30 dakika süre verilerek bu süre içerisinde, derinlemesine düşünerek, acele etmeden bireysel öğrenme günlüklerini doldurmaları istenmiştir.
- V- **Değerlendirme Aşaması:** Dersin sonraki 10 dakikasında bireysel öğrenme günlüğünü sınıfla paylaşmak isteyen öğrencilere söz hakkı vermiştir. Sadece öğretmeniyle veya araştırmacıyla paylaşmak isteyenlere öğretmen masasına

gelerek günlüklerini paylaşımları için izin verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve öğretmen paylaşılan günlüklere ilişkin geri dönütler vermişlerdir. Bu aşamanın sonunda ders bitmiştir ve öğretmen tarafından öğrencilere bir sonraki derste işlenecek konuya hazırlıklı gelmeleri hatırlatılmıştır.

3.5.2. Öğrenme Günlüklerinin Hazırlanması

Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin dışında bir de biliş ötesi düşünme becerileri bulunmaktadır. Biliş ötesi düşünmenin dersler içerisinde öğretilmesinde, öğrenciler günlük tutmaya özendirilerek de, eylemleri ve düşüncelerinin farkında olmaları sağlanabilir. Öğrenme günlükleri öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede bir araç olarak kullanılabilir.

Wilson ve Jan'a göre (1993: 86), öğrenciler öğrenmelerini yansıtır ve bunu kendi öğrenme logolarına kaydederken öğrenme yaşantısında kullandıkları süreçleri tanımlayabilirler. Sordukları sorularda aktif öğrenenler olarak gelişebilirler. Örneğin; neyi anlayıp neyi anlamadıkları, aktivitelerinin amaçları, öğrenmelerinin etkililiği ve kullandıkları stratejiler gibi. Öğrenme günlükleri kendi içlerinde bu tür soruları barındırdığı için yansıtıcı düşünmeyi geliştiren stratejilerden kendine soru sorma stratejisi günlüklerde bulunmaktadır. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin derste işlenen konuyu anlayıp anlamadıkları, belirledikleri amaçlarına ne düzeyde ulaştıkları, öğrenme ve düşünmelerini nasıl izledikleri, zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğu gibi konularda kendini sorgulama stratejisi kullanılarak, öğrencilerin günlük hayatlarına ilişkin hikâyeler anlatmaları engellenmiş ve günlükte bulunan sorular öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini uyuracak türden belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı öğrenme günlüğü tutmayı destekleyen, öğrencilerin düşünmelerini açıkça belirtebilmelerini ve yazılı yansıtma biçimine yardımcı olan soruları sormalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin cevaplamaları gereken, öğrenmenin çeşitli yönlerine ya da belirli konu alanlarına ilişkin belirli sorular sormalıdır. Bu sorular öğretmen tarafından, bireysel, grupça ya da sınıfça cevaplanacak biçimde düzenlenebilir.

Kendini sorgulama stratejisiyle bütünleştirilen yapılandırılmış öğrenme günlükleri hazırlanırken 5. sınıf düzeyinde benzer bir grup öğrenciden yararlanılmış ve sorulan soruların hangilerini ne düzeyde anlayıp cevapladıkları gözlenerek, öğrencilerin

düzeylelerine uygun sorular hazırlanmıştır. Bireysel öğrenme günlükleri (EK-VIII) her hafta sadece bir kez dağıtılarak, öğrencilerden hem aldıkları görevlere hem de kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini algılayış biçimlerine göre doldurmaları istenmiş ve bunun için yeterli süre verilmiştir. Uygulama sonunda günlüğünü paylaşmak isteyen öğrencilere yazma düzeylerini geliştirmeleri için geri dönütler verilmiştir.

Öğrenme logoları, belirli bir aktiviteyle ilgili grup ya da sınıf yansıtmaları için kullanılabilir ve grup değerlendirme aktivitelerini içerebilir. Bu grup günlükleri büyük kağıtlara yazılarak, tüm sınıfın paylaşmasına olanak verecek biçimde sergilenir (Wilson ve Jan, 1993: 90). Grup öğrenme günlükleri, öğrencilerin bir takım oldukları ve bu takımda işleyen süreci izleyip fark etmeleri için düzenlenmiştir. Grup günlüklerinde esas olan öğrencilerin birbirlerinin öğrenme ve anlama süreçlerini izleyerek, fark etmeleridir. Bu sayede diğerlerinin düşünme ve öğrenme süreçlerini değerlendirip kendisinin düşünme ve öğrenme sürecindeki zayıf ve güçlü yönleri fark edecektir. Grup günlükleri (EK-IX) büyük kağıtlara grupça renkli kalemlerle doldurularak panoda her hafta sergilenmiştir.

3.5.3. Deneysel Uygulama Süreci

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek yoluyla, kendi öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak ve yansıtmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiş ve gerekli istatistiksel analizleri tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama sürecinde, kontrol grubu geleneksel öğretime devam etmiş, deneysel çalışmalar sadece deney grubunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yürütülen deneysel çalışmalara başlanmadan önce deney grubu öğretmeni ve öğrencileri ile ön hazırlık çalışmaları yapılmış, yapılacak çalışmalarla ilgili olarak 2 hafta (6 ders saati) süre ile eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerde öncelikle öğrencilere işbirlikli çalışma yönergeleri verilmiş ve yapılacak işlemler öğretmene sırası ile anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından, tüm sınıfa dersin işlenişinde izlenilecek adımlar ve onlardan beklenenler açıklanmış, öğrenme günlüklerinin tasarımında kendi kendini sorgulama stratejisi kullanılmış ve günlüklerin nasıl yazılacağı konusunda tüm sınıfa araştırmacı tarafından modelleme yapılmıştır. Modelleme sırasında öğrenme günlüklerinde kendi kendini sorgulama tekniği kullanıldığı için, araştırmacı tarafından sesli bir biçimde kendi kendine sorgulama stratejisi kullanılarak, tahtada örnek bir öğrenme günlüğü

doldurulmuş, öğrencilerin anlamadıkları noktalara açıklık getirilmiştir. Öğrencilere örnek öğrenme günlüğü tahtaya yazılarak hem sesli hem de yazılı olarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğretmene hem yansıtıcı uygulamayı nasıl yapacağını gösteren yansıtıcı uygulama yönergesi (EK-X) hem de yansıtıcı günlük tutmayı modelleme aşamaları (EK-XI) verilmiş ve öğretmenle deney öncesi üç kez buluşularak kendisine, yansıtıcı düşünmenin amacı, araştırma kapsamında nelerin yapılacağı ve nasıl yapılacağı açıkça anlatılmış ve gösterilmiştir. Bu ön uygulamalardan sonraki deneysel uygulamalar ise aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Deneysel çalışmaların ilk gününde önce sınıf düzeni, işbirlikli çalışmalara uygun hale getirilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında dört teknik kullanılmıştır. Bunlar; tüm sınıfa uygulanan öğretmen modellemesi, sınıf panosuna asılan ve öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyaracak sorular (EK-XII) ve bu soruları sembolize eden çeşitli pano resimleri (Clipart, 2006), grup günlükleri ve bireysel öğrenme günlükleri yazılması yoluyla düşünme ve öğrenme sürecini fark etme ve yansıtma.
- İşbirlikli grup çalışmalarında “Yaz, Eşleş, Dörtlü Ol” tekniği kullanılmıştır. Bu biçimde deney grubunda dört kişilik dokuz işbirlikli grup oluşturulmuştur.
- Ders planları, yeni eğitim programına uygun içerikte ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıran sorgulama ve öğrenme günlükleri stratejileriyle donanık olarak hazırlanmıştır. Hem ders planları, hem de öğrenme günlükleri sorgulama stratejisiyle bütünleştirilmiştir.
- Ders planı içerisinde öğrencilerin soru sorma becerilerini arttıracak konuyla bütünleştirilmiş çalışmalara ek olarak, öğretmenin öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi uyurabileceği sorular yerleştirilmiş, çalışma yaprakları da yine yansıtıcı düşünmeye sevk edici, düşünme becerilerini geliştirici sorularla oluşturulmuştur.
- Öğrenme günlükleri, öğrencilerin günlük tutmanın bir hikâye anlatma değil de, düşünme ve öğrenme süreçlerini fark etmelerini sağlaması bakımından, derste kazandırılan becerilere de paralel olarak sorgulama stratejisiyle bütünleştirilmiştir.
- Derslerde öncelikle öğrenciler anlatılacak konudan ve hedeften haberdar edilerek, dersin sonunda neyi öğrenmiş olmayı bekliyorsun?, neyi öğrenmiş

olacaksın? gibi sorularla öğrencilerin dersin başında amaç belirlemeleri sağlanmıştır. Öğretmen sonraki aşamada dersle ilgili bilgiler vermiş, öğrencilerin çeşitli sorgulama oyunları ile da katılmalarını sağlayarak dersi işlemiştir.

- Konunun anlatılmasından sonra, öğretmen işbirlikli gruplara sırasıyla çalışma yapraklarını eşli gruplara birer tane gelecek şekilde dağıtmış ve gruptaki olumlu bağlılığı sağlamak için öğrencilere çalışma yapraklarına verdikleri cevapların ortalamalarının grup puanı olarak verileceğini, bu nedenle gruptaki arkadaşlarının da konuyu anlamasının çalışma gruplarının lehine olacağı anlatılmıştır. Çalışma yaprakları mutlaka değerlendirilerek bir puanlama yapılmış ve bu puanlar gruplara açıklanmıştır.
- Öğretmen işbirlikli gruplarda, öğrencilerin kendilerine verilen işbirlikli çalışma kurallarına (EK-XIII) ve yansıtıcı öğrenme günlüğü tutma stratejisindeki adımlara ilişkin yönergeye (EK-XIV) göre hareket etmeleri gerektiğini belli aralıklarla hatırlatmıştır. Çalışma yaprakları tamamlandığında öğretmen, pano resimleri ile desteklenen yansıtıcı düşünmeyi uyarıcı soruları tek tek gruplardaki öğrencilere sorarak, yansıtıcı düşüncelerini uyarmaya ve sözlü cevaplar vermelerini sağlamaya çalışmıştır. Grup çalışmaları bittiğinde öğrencilere grup günlükleri dağıtılarak, kendi gruplarını değerlendirmeleri istenmiştir. Gruplarını değerlendirirken dürüst davranmaları gerektiği, grup günlüklerine herhangi bir puan verilmeyeceği tekrar hatırlatılmıştır.
- Grup günlüklerinin tamamlanmasından sonra öğrencilere bireysel öğrenme günlükleri dağıtılarak, sessizce ve tek başlarına derin bir şekilde düşünerek cevaplamaları sağlanmıştır. Öğretmen günlükler yazılmadan önce kısaca bir modelleme ile günlüklerin nasıl yazılacağını tekrar hatırlatarak, öğrencilere yol göstermiştir. Dersin bitiminde grup günlüklerinin panolarda sergileneceği söylemiştir. EK-XV'te grup günlüklerinden bazı örnekler verilmiştir.
- Öğrencilere düşünceleri için süre tanınmış, öğrenciler bireysel günlüklerini yazmışlar, yardım isteyen öğrencilere yol gösterilmiştir. Bireysel öğrenme günlüğünü tamamlayan öğrencilere günlüklerini, isterlerse dersin son 10 dakikasında sınıfla, öğretmen veya araştırmacıyla paylaşabilecekleri söylenmiştir. EK-XVI'da öğrencilerin günlüklerinden örnekler verilmiştir.

- Sınıfla paylaşılmayan ancak öğretmenle ve araştırmacıyla paylaşılmak istenen günlükler için dersin son 10 dakikası, teneffüs ve sonrasında öğrenciye geri dönüt sağlanmıştır.
- Tüm hafta boyunca grup günlükleri sergilenmiştir.
- Sınıfta bir “Düşünmeyi Öğrenelim” köşesi oluşturularak, bu köşede sürekli bulunacak olan “Öğrenmemizi Engelleyen Şeyler” ve “ Öğrenmemize Yardım Eden Şeyler” panosuna öğrencilerin düşüncelerini ders dışındaki vakitlerin tümünde yansıtılmalarına izin verilmiştir (EK-XVII).

Uygulamalar süresince araştırmacı, etkinlikleri gözlemci olarak izlemiş ve öğretmene gerekli durumlarda yardımcı olmuştur. Özellikle ders planlarının ve etkinliklerin uygulanmasında, araştırmacı daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yaptığından elde ettiği tecrübeleri kullanmıştır. Her dersin bitiminde öğretmenle fikir alışverişi yaparak bir sonraki ders için yapılacaklar konuşulmuştur. Araştırmacı, bireysel günlüklere geri dönüt vermede sadece dersin bitiminde değil, haftada iki gün okula gelerek öğrencilere günlüklerini paylaşmaları için süre tanımıştır. Çalışma süresince araştırmacı, sınıf öğretmeniyle sürekli bağlantılı bir halde, yapılacak çalışmalarını geliştirmiş ve öğretmene bilgiler vermiştir. Araştırmacı öğrencilerle çok yakın ilişkiler kurarak onların sevgi ve ilgisini kazanmış, güven oluşturmuştur. Öğrenciler düşüncelerini araştırmacıyla çekinmeden paylaşıp rahatlıkla soru sorabilmişlerdir. Çalışmanın sonunda, bu çalışmanın hep devam etmesini istediklerini söyleyerek çalışmaya ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu düşüncelerden bazıları sonuç bölümünde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırma denencelerinin test edilmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar bulunmaktadır. Denenceler tek tek analiz edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, bu bölümün en sonunda deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesinin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deneysel işleme başlanmadan önce çalışma gruplarına başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış ve aralarındaki farkın anlamlılığı t testiyle değerlendirilerek sonuçlar Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	36	45.72	11.61	74	.164	.870
Kontrol Grubu	Öntest	40	46.11	8.73			

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalaması 45.72, kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puan ortalaması 46.11 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında oldukça az bir fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı olup olmadığına t testi ile bakılmış ve t değeri 0.164, $p > 0.05$ olarak bulunmuştur. Bu ise deney ve kontrol grubu arasında başarı bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuş, böylece birinci denence doğrulanamamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun yansızlığı açısından beklenen olumlu bir bulgudur.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun öntest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesinin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deneysel işlemler başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan derse yönelik tutum ölçeği ile elde edilen öntest tutum puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	36	99.52	12.35	74	.128	.898
Kontrol Grubu	Öntest	40	99.87	11.25			

Deney grubunun derse yönelik tutumlarının öntest tutum ortalamasının 99.52, kontrol grubunun derse yönelik tutumlarının öntest tutum ortalamasının 99.87 olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ve birbirinden çok farklı düzeyde olmadıkları görülmekle birlikte bu farklılığın anlamlılığına “t” testi ile bakılmıştır. Elde edilen “t” değerine göre (0.128, $p > 0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde derse yönelik tutumlar açısından oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ikinci denencenin de doğrulanamamış olması istenen bir bulgudur.

Birinci ve ikinci deneceler, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler öncesindeki durumlarının ne düzeyde benzer olduğunu ortaya koymaktadırlar. Deney ve kontrol gruplarının hem başarı hem de tutum ölçeğinden uygulama öncesi yapılan öntest tutum ortalamaları arasındaki farklılık düzeyi bir bakıma, deney ve kontrol gruplarının ne düzeyde denkleştirildiğinin de bir kanıtıdır. Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. Bu sorun öntest-sontest kontrol grubu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının deney

sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirgemenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer (Büyüköztürk, 2001: 24). Böylece deneklerin denkleştirilmesi gerekir. Bu araştırma da aynı desende düzenlenmiş olduğundan birinci ve ikinci denencenin puan ortalamalarının anlamlı farklılıklara sahip olmaması grupların oldukça iyi düzeyde denkleştirildiğini göstermektedir. Bu denkleştirme sayesinde deneysel işlemin etkisinin daha net olarak görülmesi sağlanmaktadır.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun öntest başarı puan ortalamaları ile sontest başarı puan ortalamaları arasında bir fark vardır” denencesine ilişkin veriler test edilirken deney grubuna yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan öğretimden önce ve sonra başarı testi uygulanmış ve aralarındaki farkın manidarlığına bağımlı örneklem t testi ile bakılmıştır. Bulgular aşağıdaki Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest (Başarı testi)	36	45.72	11.61			
Sontest (Başarı Testi)	36	75.83	11.20	35	12.178	.000*

*p<0.05

Tablo 22’den de anlaşılacağı üzere, deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler uygulanmadan önce başarı testinden aldıkları öntest toplam puan ortalaması 45.72, deneysel işlem uygulandıktan sonra başarı testinden aldıkları sontest toplam puan ortalaması 75.83 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına t testi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (t=12.178, p<0.05). Böylece üçüncü denence doğrulanmıştır. Üçüncü denence, deney grubunda deneysel işlem öncesi ve sonrası meydana gelen başarı değişikliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bulgu, deney grubuna

uygulanan yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere ilişkin deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu sonuç, deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretimi bireyin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yani süreç içerisinde yapılan, işbirlikli öğrenme, sorgulama, kendini sorgulama, günlük tutma stratejilerinin akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun öntest tutum puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi analiz tekniği kullanılmıştır. Dördüncü denence, deneysel işlem öncesi ve sonrası deney grubunda derse yönelik tutumlardaki değişiklikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Deney grubu öğrencilerine deneysel işlem uygulanmadan önce ve deneysel işlem uygulandıktan sonra Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler arasında bir fark olup olmadığı fark varsa bu farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular Tablo 23’te özetlenmiştir.

Tablo 23. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest (Tutum Ölçeği)	36	99.52	12.35			
Sontest (Tutum Ölçeği)	36	102.00	12.57	35	.999	.324

Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması 99.52, deneysel işlem sonrası ise 102.00 olarak bulunmuştur. Tutum ölçeği puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğu görülmekle birlikte bu farklılığın anlamlı olup olmadığına bağımlı örneklem t testi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=0.999$, $p>0.05$). Bu bulgu deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumları anlamlı derecede arttırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla dördüncü denence doğrulanamamıştır. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın

126.00 olduğu göz önünde bulundurularak ortalamalara bakıldığında öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin tutumlarının deney öncesinde yüksek düzeyde olumlu olması ve deneysel işlemlerin bu olumlu düzeyi arttırmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde bir artışın olmaması deney grubundaki öğrencilerin tutum düzeylerinde bir düşüş olmadığını da göstermektedir.

Bu durum yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla uygulanan, işbirlikli çalışmalar, sorgulama, kendini sorgulama ve öğrenme günlüğü tutma stratejilerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik oluşturmadığı ve olumlu yönde bir etkisi olmakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarında deneysel işlem öncesi durumla çok ta farklı olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada yapılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin tutumları çok fazla etkilemediği söylenebilir. Ancak öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik önceki tutumlarının normal sınırlarda olması ve bu tutum ölçeğinden alınacak en yüksek puanın 126.00 olması öğrencilerin deneysel işlem öncesinde de derse yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bu denence, kontrol grubunda geleneksel öğretim öncesi ve sonrasındaki akademik başarı durumlarının karşılaştırılarak bir fark olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. Kontrol grubuna geleneksel öğretim öncesinde deney grubuna da uygulanan başarı testi öntest olarak uygulanmış ve geleneksel öğretimin tamamlanmasının ardından başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunun başarı öntest puan ortalamasıyla başarı sontest puan ortalaması arasında bir farklılık görülmekle birlikte bu farklılığın anlamlılığı t testi ile değerlendirilmiştir. Tablo 24’te bu analize ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest (Başarı Testi)	40	46.11	8.73			
Sontest (Başarı Testi)	40	60.54	12.86	39	-5.396	.000*

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol grubunun başarı öntest puan ortalaması 46.11 iken başarı sontest puan ortalaması 60.54 olarak bulunmuştur. Ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiş ve sonuç olarak t değeri -5.396, p<0.05 bulunmuştur. Bu sonuç geleneksel eğitim yapılan kontrol grubunda da öğrencilerin ders başarıları bakımından anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermektedir. Dolayısıyla beşinci denence de doğrulanmıştır.

Bu bulguya göre kontrol grubunda yapılan geleneksel öğretimin de öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir. Bu bulgu, üçüncü denence ile ilişkili olarak deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki akademik başarı farklılıkları ile karşılaştırıldığında, üçüncü denencede deney grubunun deneysel işlem öncesinde 45.72, olduğu beşinci denencede ise kontrol grubunun geleneksel öğretim öncesi başarı puan ortalamasının 46.11 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında çok az bir fark olduğu ve bu farkın kontrol grubunun lehine olduğu açıktır. Ancak deneysel işlem uygulandıktan sonra, deney grubunun başarı puan ortalaması 75.83, geleneksel öğretim uygulandıktan sonra kontrol grubunun başarı puan ortalaması 60.54'tür. Görüldüğü üzere, deney grubundaki işlem sonrası artış kontrol grubundaki öğretim sonrası artıştan oldukça fazladır. Bu fark, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin akademik başarıyı geleneksel öğretimden çok daha fazla olumlu düzeyde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun öntest ve sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin veri analizi bağımlı örneklem t testi ile yapılmıştır. Altıncı denence, kontrol grubunun geleneksel öğretim öncesi ve sonrasında meydana gelen derse yönelik tutumlar arasındaki farklılıkları ortaya koymayı

amaçlamaktadır. Kontrol grubuna belirlenen ünitelerde geleneksel öğretim uygulanmadan önce tutum ölçeği öntest olarak verilmiş, geleneksel öğretim uygulandıktan sonra da aynı ölçek sontest olarak verilmiştir. Bulgular Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest (Tutum Ölçeği)	40	99.87	11.25			
Sontest (Tutum Ölçeği)	40	92.65	14.47	39	2.471	.018*

*p<0.05

Kontrol grubunun derse yönelik tutumlarının öntest puan ortalaması 99.87, tutumlara ilişkin sontest puan ortalaması 92.65’ dir. Ortalama puanlar arasında bir farklılık görülmekle birlikte bu farkın geleneksel öğretim başlamadan önce daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına t testi ile bakılmış ve anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=2.471, p<0.05). Bu sonuç, geleneksel öğretimin başında ve sonunda öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında bir farklılık olduğunu ve öntest, sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise geleneksel öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerinde bir düşüşe sebep olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi geleneksel öğretim kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarını düşürerek anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Altıncı denence, deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası derse yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan dördüncü denenceyle karşılaştırıldığında, deney grubunun deneysel işlem öncesindeki tutum puan ortalamasının 99.52, kontrol grubunun geleneksel işlem öncesi tutum puan ortalamalarının 99.87, deney grubunun deneysel işlem sonrasında ise tutum puan ortalamasının 102.00 ve kontrol grubunun ise 92.65 olduğu görülmektedir. Buna göre işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutumları arasında hemen hemen hiç farklılık olmadığı ancak işlemler sonrasında kontrol grubunun olumlu tutumları düşerken, deney grubunun arttığı görülmektedir. Bu durumda, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin geleneksel

öğretimden daha fazla olumlu yönde tutum değişikliği oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla altıncı denence doğrulanmıştır.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

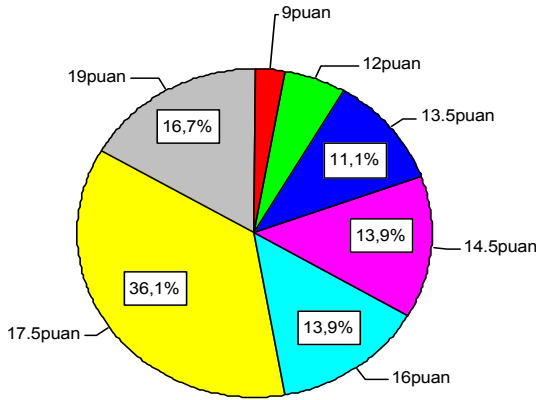
“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **bilgi düzeyindeki** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir (Tablo 26).

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Bilgi Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

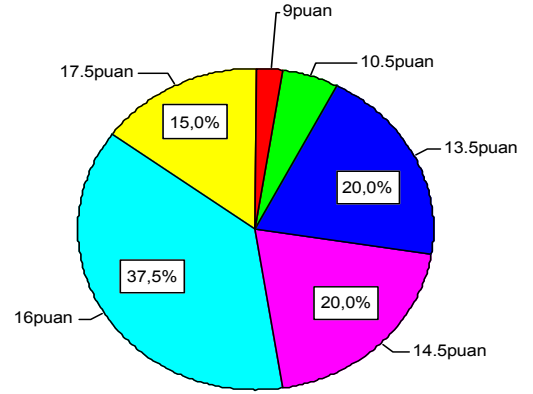
Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest (Bilgi Düzeyi)	36	11.02	1.69	74	.196	.845
Kontrol Grubu	Sontest (Bilgi Düzeyi)	40	11.10	1.51			

Tablo 26’ya bakıldığında, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi bilgi düzeyinden aldıkları sontest puan ortalaması 11.02, geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi bilgi düzeyindeki sontest puan ortalaması 11.10 olarak belirlenmiştir. Bu durum ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğunu göstermekle birlikte aralarındaki farkın anlamlılığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t= 0.196$, $p>0.05$). Bu durumda yedinci denence doğrulanamamıştır. İki grup arasındaki benzerliğin daha net görülebilmesi için aşağıdaki pasta grafiklerinde deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyinde aldıkları puanlar ve yüzdeleri verilmiştir.

Deney Grubu- Bilgi Düzeyi (Sontest)



Kontrol Grubu- Bilgi Düzeyi (Sontest)

**Grafik 1.** Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Bilgi Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri

44 soruluk başarı testinin bilgi düzeyinde 13 soru yer almış ve her biri 1.5 puan üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre, deney grubunun başarı testi bilgi düzeyinden aldıkları puanların 9 puan ile 19 puan arasında, kontrol grubunun aynı düzeyden aldıkları puanların 9 ile 17.5 arasında değişmekte olduğu söylenebilir. Deney grubunun aldığı en yüksek puan 19 ve grubun %16.7'sine karşılık gelirken, kontrol grubunun aldığı en yüksek puan 17.5 ve grubun %15'ine karşılık gelmektedir. Bu durumda her iki grubun bilgi düzeyi bakımından oldukça benzer oldukları görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerileri büyük bir çoğunlukla üst düzey düşünmeyi uyardığı için alt düzey düşünme becerilerinden “bilgi” düzeyinde düşünmeyi uyarma bakımından bir farklılığın çıkmaması oldukça normaldir.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi *kavrama düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır*” denencesine ilişkin deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı fark varsa bu farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Kavrama Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest (Kavrama Düzeyi)	36	13.41	2.18	74	3.315	.001*
Kontrol Grubu	Sontest (Kavrama Düzeyi)	40	11.55	2.66			

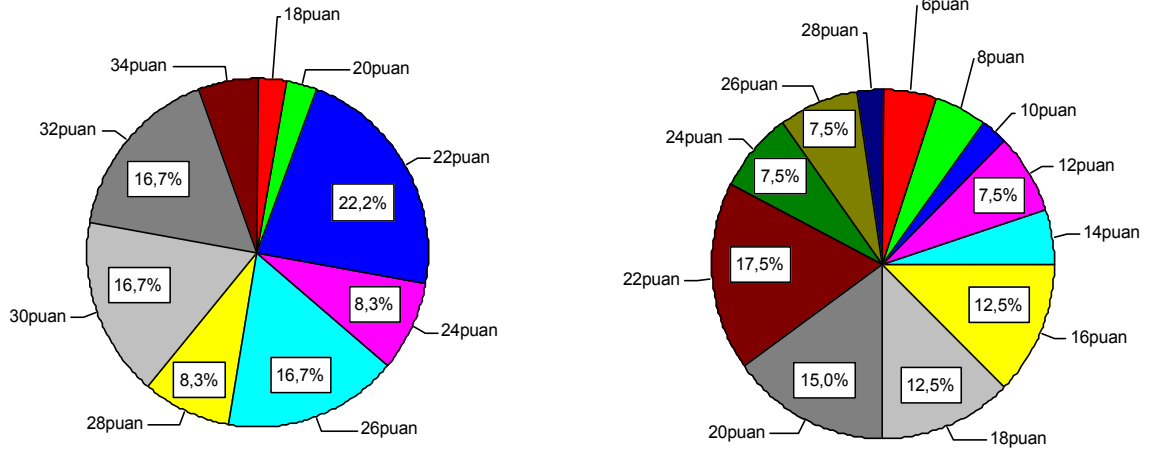
*p<0.05

Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyi sontest puan ortalaması 13.41, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyi sontest puan ortalaması 11.55 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının başarı testi kavrama düzeyindeki sontest puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak bu farklılığın anlamlı olup olmadığı yapılan t testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Buna göre deneysel işlemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyinden aldıkları puanların ortalamaları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyinden aldıkları puan ortalamalarından daha yüksektir ve bu farklılık oldukça anlamlıdır (t=3.315, *p<0.05). Buna göre sekizinci denence kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında kavrama düzeyi arasındaki farkın puan düzeyindeki dağılımları aşağıdaki Grafik 2’de verilmiştir.

Başarı testinin kavrama düzeyindeki sorular 14. soru ile 30. soru arasında yer alan 17 tane sorudan oluşmaktadır. Bu soruların değerlendirilmesinde ise her soru 2.5 puan olarak hesaplanmıştır. Bu bölümden alınabilecek en yüksek puan 42.5’tir. Yukarıdaki pasta grafikleri incelendiğinde, deney grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın grubun %5.6’sının aldığı 34 puan, kontrol grubunun en yüksek puanının ise %2.5’inin aldığı 28 puan olduğu görülmektedir. Deney grubunun kontrol grubundan kavrama düzeyinde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Sonucun bu şekilde çıkması yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin bilişsel düzeyin henüz ikinci basamağı olmasına rağmen, kendi ifadeleriyle anlatma, açıklama gibi kavramayı gerektiren faaliyetlerde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubu-Kavrama Düzeyi (Sontest)

Kontrol Grubu-Kavrama Düzeyi (Sontest)

**Grafik 2.** Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Kavrama Düzeyi

Puanları ve Yüzdeleri

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **uygulama düzeyindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır**” denencesine ilişkin analizler bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Bu analiz ile deney grubunun deneysel işlemden sonra ve kontrol grubunun ise geleneksel öğretimden sonra uygulanan başarı testinin uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 28’de yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

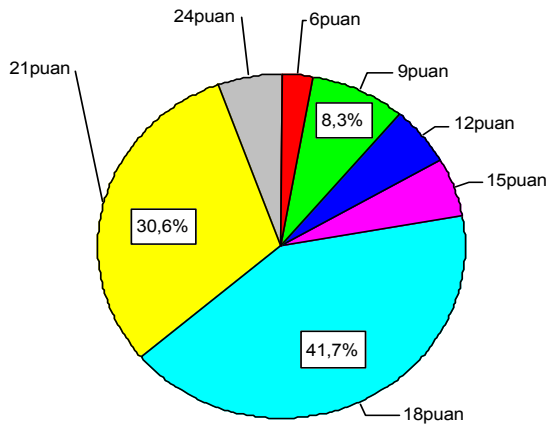
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi Uygulama Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest (Uygulama Düzeyi)	36	5.88	1.42	74	3.615	.001*
Kontrol Grubu	Sontest (Uygulama Düzeyi)	40	4.52	1.81			

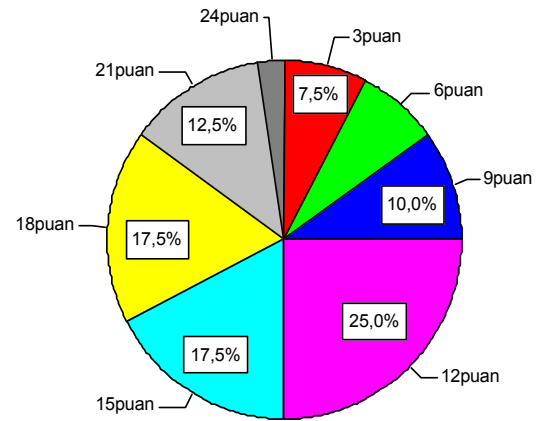
*p<0.05

Deneyel işleme dokuz hafta boyunca tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin başarı testi uygulama düzeyinden aldıkları puan ortalaması 5.88, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi uygulama düzeyinden aldıkları puan ortalaması 4.52'dir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlılığı ile ilgili t testi sonuçlarına bakıldığında farkın anlamlı olduğu ($t=3.615$, $*p<0.05$) ve deney grubu lehine olduğu açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre dokuzuncu denence kabul edilmiştir. Uygulama düzeyi bilişsel düşünme sınıflamasında üçüncü aşamada bulunmaktadır ve üst düzey düşünme becerilerinin başlangıç aşamasıdır. Deney ve kontrol grupları arasında uygulama düzeyindeki puan farklılığı aşağıdaki pasta grafiklerinden daha iyi anlaşılabilir.

Deney Grubu-Uygulama Düzeyi (Sontest)



Kontrol Grubu-Uygulama Düzeyi (Sontest)



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Uygulama Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin 31 ile 38. soruları arasında yer alan ve her biri üç puan olarak hesaplanan, sekiz soruluk uygulama bölümünden aldıkları puanlar ve yüzdelerine bakıldığında deney grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın 24 puan ve grubun %5.6'sına, kontrol grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın 24 puan ve grubun %2.5'ine karşılık geldiği görülmektedir. Bu puanlar ve yüzdeleri, deney grubunun kontrol grubundan uygulama düzeyindeki sorularda daha

yüksek puan aldıklarının bir göstergesidir. Bu bulgular, yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünmeyi uyardığını açıkça göstermektedir.

Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

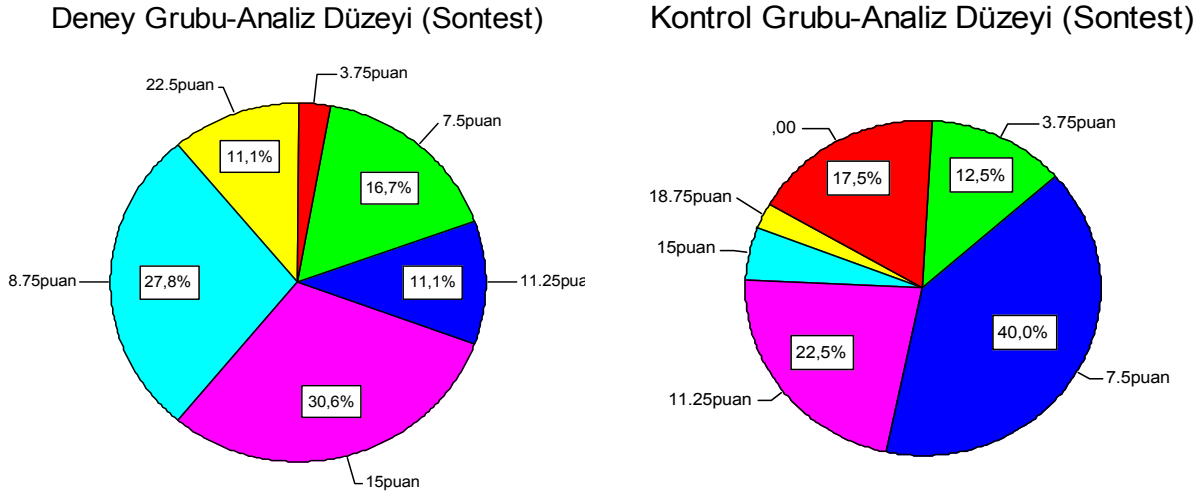
“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı testi **analiz düzeyindeki** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin istatistiksel analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Testi, Analiz Düzeyindeki Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest (Analiz Düzeyi)	36	3.94	1.06	74	7.613	.000*
Kontrol Grubu	Sontest (Analiz Düzeyi)	40	1.92	1.22			

*p<0.05

Tablo 29’den anlaşılacağı gibi, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi analiz düzeyinden aldıkları puan ortalaması 3.94, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi analiz düzeyinden aldıkları puan ortalaması 1.92’ dir. Ortalamalar arasında bir farklılık olduğu açıkça görülmekle birlikte, bu farklılığın anlamlılığı t testi ile test edilmiş ve farkın anlamlı olduğu görülmüştür (t=7.613, *p<0.05). Ortalamalar arasındaki farkın yönüne bakıldığında, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile onuncu denence doğrulanmıştır. Bu sonuca göre yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan ve bağlantı kurma, ilişkilendirme, ayırt etme gibi düşünme becerilerini içeren analiz düzeyinde oldukça iyi bir artışa neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının analiz düzeyinden aldıkları puanlar ve yüzdeleri arasındaki farklar aşağıdaki Grafik 4’te verilmiştir.



Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Analiz Düzeyi Puanları ve Yüzdeleri

Başarı testinin 39 ile 44. soruları arasında yer alan altı sorudan oluşan ve her bir sorunun 3.75 değerinde hesaplandığı analiz düzeyi sorularının deney ve kontrol gruplarınca ne düzeyde yapıldığı net bir biçimde görülmektedir. Buna göre, deney grubunun aldığı en yüksek puan olan 22.5 puan grubun %11.1'inin ve kontrol grubunun aldığı en yüksek puan olan 18.75 puanı grubun %2.5'inin aldığı görülmektedir. Ayrıca deney grubunun %30,6'sı 15 puan almış, kontrol grubunun %40'ı 7.5 puan almıştır. Bu bilgiler, deney grubunun başarı testinin analiz düzeyindeki soruları daha fazla doğru cevapladığını ve en yüksek puanı alan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubunda en yüksek puanı alanlardan yaklaşık dört kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bilişsel alanın dört düzeyine ilişkin yapılan başarı testine göre genel durum şöyle açıklanabilir. Başarı testinin bilgi düzeyinde bir farklılık olmadığı belirlenirken, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ortalama puanlar arasında bir artışa neden olduğu ve bu artışın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yansıtıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerini uyardığı ve geliştirdiği yönündeki düşünceyi desteklemektedir.

On Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

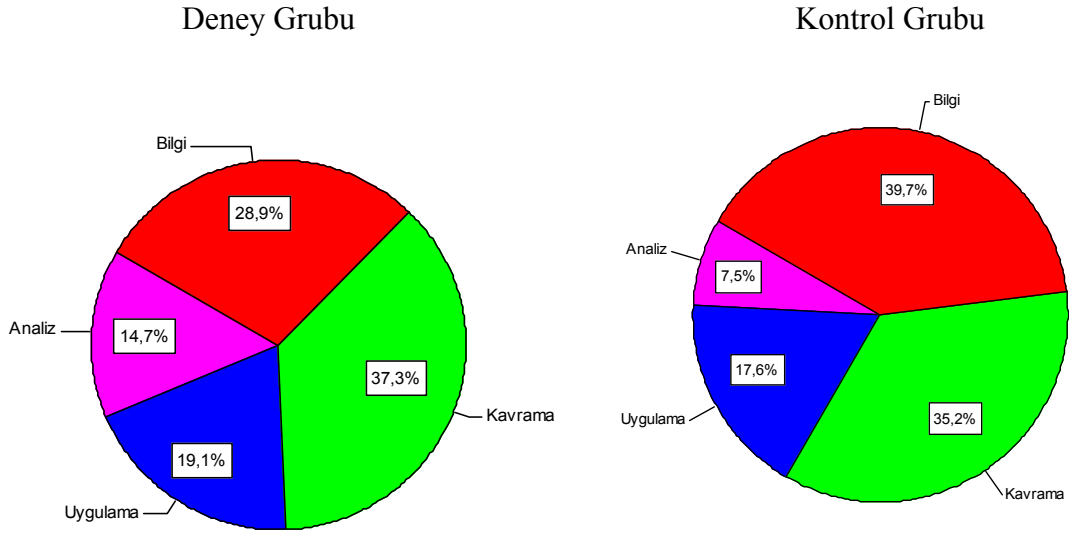
“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin istatistiksel analizler bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest toplam puan ortalamaları ortaya konularak bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest	36	75.83	11.20	74	5.496	.000*
Kontrol Grubu	Sontest	40	60.54	12.86			

*p<0.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları toplam puan ortalamasının 75.83, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki ortalama puanlar açısından öğrencilerin başarı testinden aldıkları puan ortalaması 60.54 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına t testi ile bakılmış ve deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı farkla daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir (t=5.496, *p<0.05). Dolayısıyla on birinci denence doğrulanmıştır. Bu durum aşağıdaki pasta grafiklerinde de açık bir biçimde görülmektedir.



Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Puanlar ve Yüzdeleri

Deney grubundaki öğrencilerin %28.9'u ve kontrol grubundaki öğrencilerin de %39.7'si bilgi düzeyindeki soruları doğru cevaplamışlardır. Deney grubunun % 37.3'ü kavrama düzeyinde başarılı iken, kontrol grubunun %35.2'si bu düzeyde başarılıdır. Üst düzey düşünme olarak değerlendirilen, uygulama düzeyinde, deney grubunun %19.1'i başarılı iken, kontrol grubunun % 17.6'sı başarılı olmuş, analiz düzeyinde ise deney grubunun %14.7'si başarılı iken, kontrol grubunun % 7.5'i başarılı olabilmıştır. Bu oranlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre akademik başarı testinden daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Bu sonuca göre yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği ve başarı düzeylerini arttırdığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

On İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde öncelikle deneklerin söntest başarı puanlarından öntest başarı puanları çıkartılarak fark puanları bulunmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grupların fark puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki fark, bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 31'de özetlenmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Erişim Puanı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Başarı Sontest- Başarı Öntest Farkı	36	30.10	14.83	74	4.274	.000*
Kontrol Grubu	Başarı Sontest- Başarı Öntest Farkı	40	14.43	16.91			

*p<0.05

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubunun yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler öncesindeki başarı düzeyiyle sonraki başarı düzeyi arasında oldukça yüksek fark ortalaması olduğu, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim öncesi başarı düzeyiyle sonrasındaki başarı düzeyi arasındaki fark ortalamasının, deney grubundaki fark ortalamasının yaklaşık yarısı kadar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki bu fark ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t=4.274, p<0.05). Bu durum, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin geleneksel öğretime göre akademik başarıyı daha çok arttırdığını göstermektedir.

On Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ile geleneksel öğretim sonrası kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması t testi ile karşılaştırılarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest	36	102.00	12.57	74	2.991	.004*
Kontrol Grubu	Sontest	40	92.65	14.47			

*p<0.05

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası uygulanan Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden sontest puan ortalaması 102.00, geleneksel öğretim sonrası kontrol grubuna uygulanan Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği sontest puan ortalamasının 92.65 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlılığı t testiyle sınanmış ve farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($t=2.991$, $*p<0.05$). Bu bulgu, yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretildiği deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik olarak geleneksel öğretim alan öğrencilerden daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Böylece on ikinci denence de doğrulanmıştır.

On Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde basit korelasyon tekniği kullanılarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu denence, temelde deneysel işlem sonrası deney grubunda oluşan başarı durumuyla derse yönelik tutumlar arasında bir ilişki bulunduğunu ileri sürmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı ortalamaları ile sontest tutum ortalamaları arasındaki ilişki ve ilişkinin yönü test edilmiş sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 33).

Tablo 33. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puan Ortalamaları ile Sontest Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Gruplar	Sontestler	N	r	p
Deney Grubu	Başarı Puan Ortalaması	36	.083	.632
Deney Grubu	Tutum Puan Ortalaması	36		

Tablo 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalamaları ile sontest tutum puan ortalamaları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=.083$, $p>0.01$). Bu sonuca göre, öğrencilerin deneysel işlem sonrasındaki başarı ortalamalarının derse ilişkin tutumlarıyla ilgili olmadığı iki değişkenin birbirini arttırma ya da azaltma gibi bir ilişkiye sahip olmadığı görülmektedir. Buna göre on üçüncü denence doğrulanamamıştır. Deneysel işlem

öncesi deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları zaten düşük düzeyde olmadığı için, başarı düzeyiyle arasında istatistiksel olarak bir fark oluşturacak kadar önemli bir artış oluşmamıştır (Bkz. Dördüncü Denence). Bu nedenle sonucun böyle çıkması oldukça doğaldır.

On Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımlı örneklemeler t testi kullanılmıştır. Deney grubuna deneysel işlem sonrasında uygulanan sontest başarı testi ortalama puanları ile deneysel işlemin bitiminden 22 gün sonra uygulanan başarı testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu yolla öğrencilerin edindikleri bilgileri belli bir süre sonra ne düzeyde hatırladıkları saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 34’te özetlenmiştir.

Tablo 34. Deney Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest	36	75.83	11.20	35	.440	.663
Deney Grubu	Geciktirilmiş	36	74.70	10.53			

Görüldüğü gibi, deney grubunun deneysel işlem sonrasında uygulanan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının 75.83, deneysel işlemin bitiminden 22 gün sonra uygulanan geciktirilmiş başarı puan ortalamalarının ise 74.70 olarak bulunmuştur. İki puan ortalaması arasında oldukça az bir farklılık görülmesine rağmen bu farklılığın anlamlı olup olmadığı test edilmiş ve farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=.440$, $p >0.05$). Bu sonuç on dördüncü denencenin doğrulanmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca göre deney grubu öğrencileri bilgileri 22 günlük süre zarfında unutmamışlardır. Buna göre yapılan yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme etkinlikleri öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını sağlamıştır denilebilir.

On Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubunun sontest tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin test edilmesinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubuna deneysel işlem sonrasında uygulanan derse yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ile deneysel işlemin bitiminden 22 gün sonra uygulanan derse yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubunun Sontest Tutum Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Sontest	36	102.00	12.57	35	4.751	.000*
Deney Grubu	Geciktirilmiş	36	100.80	12.19			

*p<0.05

Tablo 35’teki bulgular incelendiğinde, deney grubunun sontest tutum puan ortalamasının 102.00, geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 100.80 olduğu görülmektedir. Derse yönelik tutum ölçeğinden alınan bu puan ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir (t=4.751, *p<0.05). Böylece on beşinci denence doğrulanmıştır Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlemin hemen sonrasındaki derse yönelik tutumlarının 22 günlük bir süreden sonraki derse yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, bir süre ara verildikten sonra derse ilginin azalması ya da ders yılı sonu geldiğinden öğrencilerin derse ilgilerinin azalması olabilir.

On Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları ile geciktirilmiş başarı test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol grubunda belirlenen üniteler süresince uygulanan geleneksel öğretimin sonunda sontest olarak uygulanan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları ile ünitelerin bitiminden 22 gün sonra

uygulanan başarı testiyle elde edilen geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 36’te görülmektedir.

Tablo 36. Kontrol Grubunun Sontest Başarı Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Sontest	40	60.54	12.86	39	2.968	.005*
Kontrol Grubu	Geciktirilmiş	40	52.59	13.62			

*p<0.05

Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalaması 60.54, sontest geciktirilmiş puan ortalaması 52.59 olarak bulunmuştur. Bu puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur ($t=2.968$, $*p<0.05$). Bu sonuca göre, kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem kapsamındaki üniteler boyunca geleneksel öğretim yöntemiyle öğrendikleri bilgilerinin ünitelerin bitiminden 22 gün sonra azalmış olduğu, yani geciktirilmiş puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim yöntemiyle öğrendikleri bilgileri kalıcı olmamıştır” denilebilir. Bu sonuca göre on altıncı denence doğrulanmıştır.

On Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kontrol grubunun sontest tutum puan ortalamaları ile geciktirilmiş tutum test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesini test etmek üzere kontrol grubuna geleneksel öğretim sonrasında sontest olarak derse yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve sontest uygulamasından 22 gün sonra geciktirilmiş olarak derse yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Denencenin test edilmesinde bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 37’de özetlenmiştir.

Tablo 37. Kontrol Grubunun Sontest Tutum Puan Ortalaması ile Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Sontest	40	92.65	14.47	39	9.072	.000*
Kontrol Grubu	Geciktirilmiş	40	85.47	12.67			

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sontest tutum puan ortalamasının 92.65, geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 85.47 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (t=9.072, *p<0.05). Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim sonrası derse ilişkin tutumlarının, sontestten 22 günlük sonraki derse yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Yani kontrol grubu öğrencilerinin belli bir süre aradan sonra derse yönelik ilgileri azalmıştır. Bunun nedeni ders yılının sonu olmasından dolayı öğrencilerin derse ilgilerinin azalması olabileceği gibi geleneksel öğretimin öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde bir kalıcılık sağlamadığı şeklinde de yorumlanabilir. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre on yedinci denence doğrulanmıştır.

On Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Buna göre hem deney hem de kontrol grubuna sontestlerin uygulanmasından 22 gün sonra sontest olarak kullanılan başarı testinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen geciktirilmiş başarı puanları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Veriler aşağıda özetlenmiştir (Tablo 38).

Tablo 38. Deney ve Kontrol Grubunun Geciktirilmiş Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Geciktirilmiş	36	74.70	10.53	74	7.851	.000*
Kontrol Grubu	Geciktirilmiş	40	52.59	13.62			

*p<0.05

Tablo 38'den anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş başarı puan ortalaması 74.70, kontrol grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş başarı puan ortalaması 52.59 dur. Bu farkın ise oldukça anlamlı olduğu görülmektedir ($t=7.851$, $*p<0.05$). Dolayısıyla on sekizinci denence de doğrulanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilgileri geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha kalıcı olmuştur. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha sonra da hatırlamalarını sağlamaktadır. Bu sonuca göre “yansıtıcı düşünme becerileri öğrencilerin bilgilerinde kalıcılık sağlamaktadır” denilebilir.

Yirminci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin analizinde öncelikle deneklerin sontest başarı puanlarından geciktirilmiş başarı puanları çıkartılarak fark puanları bulunmuştur. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki fark, bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 39’da özetlenmiştir.

Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubunun Geciktirilmiş Başarı Testi Erişim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Erişim Puanı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Başarı Sontest- Geciktirilmiş Başarı Testi Farkı	36	1.12	15.33	74	-1.833	.071
Kontrol Grubu	Başarı Sontest- Geciktirilmiş Başarı Farkı	40	7.95	16.94			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubunun sontest başarı puanları ile 22 günlük geciktirilmiş başarı puanları arasındaki fark ortalamasının 1.12 ve kontrol grubunun sontest başarı puanları ile 22 günlük geciktirilmiş başarı puanları arasındaki fark ortalamasının ise 7.95 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki fark ortalamasının kontrol grubundakinden az olması kalıcılığın daha fazla sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, deney ve kontrol grubu arasında geciktirilmiş başarı testi erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=-1.833$, $p>.05$). Bu durum, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin geleneksel öğretime göre bilgilerin kalıcılığını sağlamada çok az da olsa bir farklılığa sahip olduğunu ancak bu farklılığın anlamlı derecede yüksek olmadığını göstermektedir.

Yirmi Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin verilerin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubuna sontest uygulamalarından 22 gün sonra derse yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubunun Geciktirilmiş Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	Tutum Ölçeği	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	Geciktirilmiş	36	100.80	12.19	74	5.360	.000*
Kontrol Grubu	Geciktirilmiş	40	85.47	12.67			

* $p<0.05$

Deney grubu öğrencilerinin geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 100.80, kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 85.47 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark ise oldukça anlamlıdır ($t=5.360$, $*p<0.05$). Böylece on dokuzuncu denence de doğrulanmıştır. Bu bulguya göre deney grubunda yansıtıcı düşünme becerileri öğretimi gören öğrencilerin derse ilişkin tutumları, kontrol grubunda geleneksel öğretim gören öğrencilerin derse ilişkin tutumlarından belirlenen süre sonrasında daha kalıcı olmuştur. Bu sonuç ise “yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin

öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde bir kalıcılık sağlamaktadır” şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin belirttiği görüşler, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne kadar önemli olduğunu ve aynı zamanda bu araştırma kapsamında yapılan çalışmaların öğrenciler açısından farklı kazanımlar da sağladığını göstermiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

B. Koçak, *“yaptığımız bu çalışmalarla arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurabiliyorum”*,

B. Karaaslan, *“ hedefimi belirlemek beni rahatlatıyor, ne öğreneceğimi bilince daha çok öğrenmek istiyorum bir de sürekli hedefime ulaşıp ulaşmadığımı kendimde yokluyorum”*,

M.S. Menderes, *“ben hiç anlamayacağım diye önce korkmuştum ama sonra derslerde daha iyi anladığımı gördüm”*,

Ş. Kılıç, *“sizin sorduğunuz bazı sorular, örneğin, bu işi yaparken ne düşünüyordun, adımlarını açıkla gibi soruların benim düşünmemi geliştirdiğini düşünüyorum, çünkü siz öyle sorunca ben de derste o işi yaparken neler yaptığının farkına varıyorum”*,

F. Şahin, *“uygulamaların en güzel ve en sevdiğim yanı grup çalışması oldu. Bir de grup günlüğümüzü yazarken hep dürüst olduk, çok eğlendik”*,

B. Uğur, *“grup çalışmalarında yanımdaki arkadaşımınla eşleşip çalışma kâğıdındaki soruların cevaplarını yazdık, bu benim anlamadığım bazı şeyleri arkadaşımın öğretilmesini sağladı”*,

A. Turgut, *“bireysel günlüklerimiz çok güzel, sanki ben günlüğüme içimi döküyorum, bazen zayıf olduğum yönlerimi yazıyorum bazen de derste yaptıklarımı yazıyorum, benim için en iyi yanı daha önce derste kullandığım yöntemlerim olduğunu bilmiyordum, bunları öğrendim”*.

Ayrıca öğretmen görüş formu incelendiğinde öğretmenin de yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenin görüşleri de şu şekildedir:

“Yansıtıcı düşünme becerilerini bana ilk anlattığınızda öğrencilerimin bu çalışmaları becerebileceklerini düşünmemiştim. Ancak bana verdiğiniz ders planlarını uyguladıkça ve sizin de yardımlarınızla uygulamaları devam ettirdikçe şunu gördüm: öğrencilerim kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar ve derse daha şevkle çalışıyorlar, derse normalde pek katılmayan öğrencilerim bile grup çalışmalarında ve grup günlüklerinin yazımında aktif rol almaya başladı, hence öğrencilerim kendilerine daha fazla güvenmeye başladılar. Örneğin bir amaç belirleme o kadar faydalı oldu ki, çocuklar neyi öğrendiklerinin farkında oluyor ve bu amaca ne kadar ulaştıklarını denetleyebiliyorlar. Bir de kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini düşünüyorum. Daha önce derste parmak bile kaldırmayan öğrenciler şimdi kendi amaçlarını denetleyebiliyor, kendisinin nasıl düşündüğü üzerinde yorumlar yapabiliyorlar. Gelelim öğrenme günlüklerine, açıkcası öğrencilerimin bu günlükleri doldurabileceklerini veya yazma işiyle bu kadar ciddi bir şekilde uğraşacaklarını düşünmüyordum. Ama günlüklerine yazdıklarını paylaştıkça şaşkınlığım arttı. Birlikte verdiğimiz geri dönütlerin de yazmalarını geliştirdiğini düşünüyorum. En güzeli de ne biliyor musunuz, ne kadar dürüst ve içten davrandılar. Öğrencilerimi de takdir ediyorum. Bu becerileri kazanmaları gerçekten çok güzel” Size gerçekten çok teşekkür ederim tüm öğrencilerim ve bana kazandırdıklarınız için...”

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, yansıtıcı düşünme becerileri öğrencilerde oldukça etkili ve önemli çıktıların oluşumuna sebep olmuştur.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın özeti yapılmış, elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçlar tartışılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Özet

Günümüz eğitim sistemleri, bilgi yüklemek yerine bilgiyi organize edip kullanabilme, bilgiyi üretebilme becerilerine sahip bireyleri yetiştirmelidir. Geçmişte, eğitimden bireye okuma-yazmayı, aritmetik becerileri yoğun bir biçimde kazandırması beklenirken, bugün bilgiye ulaşma yolları, anlamlı öğrenme, bilgiyi yorumlama, zihinde yapılandırma, kendini etkili bir biçimde ifade etme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme ve kendi düşünme sürecinin farkında olma gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılması aynı zamanda öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmektedir. Yansıtıcı düşünme ile ilgili birçok tanımlama bulunmasına karşılık “Yansıtma” kavramı sistematik olarak ilk defa eğitimin çeşitli konularını açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey (1910) tarafından açıklanmış olup, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir (Akt. Ekiz, 2006: 47).

Ünver (2003: 5)’e göre yansıtıcı düşünme; bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Yansıtıcı düşünme öğretilir ve geliştirilebilir. Yansıtıcı düşünme becerisi, bireylerin hayat boyu kullanabilecekleri bir beceridir.

Öğretilir ve geliştirilebilir bir düşünme türü olan yansıtıcı düşünme, sınıf ortamında çeşitli stratejilerle kazandırılabilir. Bunları şöyle sıralayabiliriz;

- Öğrenme Logoları (Yazıları)
- Kavram Haritaları

- Soru Sorma
- Kendine Soru Sorma
- Anlaşmalı Öğrenme
- Kendini Değerlendirme

Bireyde yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıran ve geliştiren bu stratejiler sınıf ortamında hep birlikte kullanılabilirdiği gibi öğrencinin, sınıfın ve dersin niteliğine göre sadece biri ya da bir kaçını da birlikte kullanılabilmektedir. Yansıtıcı düşünme becerileri Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Dersleri gibi stratejilerin ve etkinliklerin etkili kullanılabileceği her derste işe koşulabilir. Ancak, Sosyal Bilgiler Dersinde yansıtıcı düşünme becerileri ayrı bir önem kazanmaktadır. Okulda düşünme becerilerinin kazandırılması, demokratik yaşam kültürünün korunması ve geliştirilmesi gereğidir. Demokrasi insan iradesine güvenir. İnsanların kendi kendilerine doğru kararlar alabileceğine, karşılaştıkları sorunları mantıklı, barışçıl ve doğru bir şekilde çözebileceklerine inanır. Demokrasi düşünebilen insanlara gereksinim duyar (Doğanay, 2006: 181). Sosyal Bilgiler Dersi, bu demokrasi kültürünün kazandırılıp devamının sağlanabileceği başlıca derstir. Bu ders, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi, öğrencilerin takım çalışmalarına izin veren ve bu yolla öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini izlemelerini sağlayarak takım üyeleri arasında rekabete değil, işbirliğine dayalı olumlu bir bağlılık oluşturan bir derstir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenciler, takım arkadaşları ve diğer takımlarla kurdukları iletişimlerle sosyal hayat kurallarını sadece teorik değil, aynı zamanda uygulamalı olarak kullanırken, grup çalışmalarıyla diğer bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerini anlamaya çalışarak grupta işleyen süreci daha yakından izleyebileceklerdir. Bu işe yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekleyen oldukça önemli bir husustur. Bu nedenle araştırmada, Sosyal Bilgiler Dersine yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, Sosyal Bilgiler Dersinde yansıtıcı öğrenme etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak 21 denence geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre

tasarlanmış ve uygulanmıştır. Modelde ilk önce çalışma grupları denkleştirilerek, deney ve kontrol grupları belirlenmiş, daha önceden hazırlanan veri toplama araçları deneysel uygulama öncesi-sonrası uygulanmış ve araçlardan elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı test edilmiştir.

Çalışmanın sürdürüldüğü okuldaki altı şubeli beşinci sınıfların tümüne, yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyebileceği düşünülen ve öğrencilerin kişisel, sosyo-ekonomik durumlarını ortaya çıkaran sorularla tasarlanmış “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Daha sonra okul idaresinden alınan önceki dönem karne not ortalamaları ve Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan seviye belirleme sınavına göre okul-şube sıralamaları da göz önünde bulundurularak grupların denkleştirilmesi işlemi yapılmıştır. Bunun sonucunda, ortaya çıkan iki denk grup arasında random olarak atama yapılmış ve 5A sınıfı deney, 5D sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunun ilköğretim birinci kademe ve beşinci sınıf öğrencilerden seçilmesinin nedenleri ise şunlardır:

- Araştırmanın yapıldığı beşinci sınıfın ikinci dönemi ortaokula geçiş dönemi olduğundan, öğrenciler yapılan uygulamaları kavrayabilecek düzeydedirler.
- Beşinci sınıfların seçilmesinde, alt sınıflardaki öğrencilere göre bu öğrencilerin belli bir akademik olgunluğa sahip oldukları düşüncesi etkili olmuştur. Ayrıca veri toplama araçlarına, günlüklere daha sağlıklı yanıtlar verebilecekleri düşünülmüştür.
- Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin tek bir sınıf öğretmeni tarafından kazandırılmasının daha etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü sınıf öğretmeni, yansıtıcı düşünme için gerekli olan öğrencinin kendine güven duyması, sürdürmesi, daha derinlemesine düşünmesi, iletişim kurması, takım çalışmaları ve dolayısıyla kendini yansıtması gibi durumları diğer derslerde de destekleyebilmektedir.

Veri toplama sürecine, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile başlanmıştır. İlk olarak öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyetleri, sahip oldukları kardeş sayıları, ailedeki birey sayısı, babalarının ve annelerinin öğrenim durumları ve meslekleri, ailelerinin ortalama

aylık gelirleri, oturdukları eve sahip olma durumu, evlerinin ısınma durumu, evde kendilerine ait bir çalışma odasının bulunma durumu, özel ders alma ve ders çalışırken ailelerinden yardım alma durumları ile ilgili maddeler yer almıştır.

Veri toplama araçlarından ikincisi, “Başarı Testi” dir. Bunun için belirlenen üniteleri içeren başarı testi soruları, bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde hazırlanmış ve bu konuda uzman kanısına başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre hazırlanan 65 madde ile başarı testinin ön uygulaması yapılmış ve uygun olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Analizler neticesinde 44 soruluk çoktan seçmeli (dörtlü) bir test elde edilmiştir. Bu aşamada madde analizleri yapılmış ve güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin maddelerinin ayırd edicilik güçleri .36 ile .78 arasında ve madde toplam korelasyonları, .35 ile .76 arasında değişmektedir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu da testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama araçlarından üçüncüsü, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Derse yönelik tutumların belirlenmesinde ise, Yurdakul (2004: 164) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin araştırmanın amacı ve çalışma grubunun gelişim düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçekteki 26 maddenin faktör yükleri .46 ile .77 arasında değişmektedir. Madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliği değerleri ise .48 ile .75 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında ön uygulama neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinden sonra süreçte kullanılacak ders planları ve öğrenme günlükleri hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan ders planlarının hazırlanmasında, öncelikle bu becerilerin öğretiminde etkili olabileceği düşünülen stratejiler belirlenmiştir. Bunlar; günlük tutma, sorgulama, kendini sorgulama stratejileridir. Bunların dışında yansıtıcı düşünmeyi arttıracak diğer bir yaklaşım işbirliğine dayalı öğrenmedir. Yansıtıcı düşünme kendi içerisinde, eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi düşünmeyi ve problem çözme becerilerini barındırdığı için bunların geliştirilmesine yönelik yapılacak işlerin yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştireceği düşünülmüştür. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için ders planlarındaki işbirlikli çalışmaya

izin verecek şekilde hazırlanan çalışma yaprakları sorgulama stratejisiyle bütünleştirilmiştir. Biliş ötesi düşünmeyi uyarmak için ise günlük tutma stratejisi ve ders planlarındaki pano resimleri kullanılmış, günlük tutma ve pano resimleri kendini sorgulama stratejilerine göre tasarlanmıştır. Ders planları bunlara göre belirli aşamalar kullanılarak ve Sosyal Bilgiler Dersinden seçilen iki üniteye göre (Bkz EK-VI) hazırlanmıştır.

Uygulama aşamasında, iki haftalık ön uygulamalar sonrasında gerçek uygulamalar yapılmış, araştırmacı da derslerde hazır bulunarak öğretmenin takıldığı noktalarda yardımcı olmuş ve öğrenme günlüklerine geri dönüt sağlamıştır. Uygulamalar dokuz hafta boyunca devam etmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde “Düşünmeyi Öğrenelim” köşesi oluşturularak, öğrencilerin buraya diledikleri gibi düşüncelerini yazmalarına izin verilmiş, bu yolla bilişsel farkındalık düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır.

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS ve Excel paket programlarından yararlanılmıştır. Denencelere yönelik analizler yapılırken, deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasında, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bunların dışında araştırmada ayrıca iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmada basit korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, denenceler doğrultusunda aşağıda özetlenmiştir.

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, deneysel ve geleneksel işlem öncesinde başarı bakımından denktirler.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, deneysel ve geleneksel işlem öncesinde derse yönelik tutumlar bakımından denktirler.
3. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemlerden önceki başarı düzeyleri deneysel işlemlerden sonra artmıştır.
4. Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutum düzeyleri deneysel işlem sonrasında değişmemiştir.
5. Kontrol grubunun geleneksel işlem öncesindeki başarı düzeyleri geleneksel işlem sonrasında artmıştır.
6. Kontrol grubunun geleneksel işlem öncesindeki derse yönelik tutumları geleneksel işlem sonrasında artmıştır.

7. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici öğretim uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerinin başarı testi **bilgi** düzeyinden aldıkları puan ortalaması, geleneksel öğretim yapıldıktan sonra kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi **bilgi** düzeyinden aldıkları puan ortalaması ile aynı düzeyde kalmıştır.
8. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında başarı testi **kavrama** düzeyinden aldıkları puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim sonrasındaki başarı testi **kavrama** düzeyinden aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir.
9. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında başarı testi **uygulama** düzeyinden aldıkları puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim sonrasındaki başarı testi **uygulama** düzeyinden aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir.
10. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında başarı testi **analiz** düzeyinden aldıkları puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim sonrasındaki başarı testi **analiz** düzeyinden aldıkları son test puan ortalamasından daha yüksektir.
11. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemin sonunda başarı testinden aldıkları toplam puan ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim sonrasında başarı testinden aldıkları toplam puan ortalamasından daha yüksektir.
12. Deney grubunun başarı testi erişim puan ortalaması, kontrol grubunun başarı testi erişim puan ortalamasından daha yüksektir.
13. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasındaki Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumları, kontrol grubunun geleneksel öğretim sonrasındaki Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarından daha yüksektir.
14. Deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ile derse ilişkin tutumları arasında bir ilişki yoktur.
15. Deney grubunun deneysel işlem sonrasında uygulanan başarı testinden aldıkları puan ortalaması, kalıcılık düzeyi için belirlenen 22 günlük süre sonunda değişmemiştir.
16. Deney grubunun deneysel işlem sonrasındaki tutum düzeyleri, kalıcılık için belirlenen 22 günlük süre sonunda düşmüştür.
17. Kontrol grubunun geleneksel öğretim sonrasındaki başarı puan ortalaması, kalıcılık için belirlenen 22 günlük süre sonunda düşmüştür.

18. Kontrol grubunun geleneksel öğretim sonrasındaki tutum düzeyleri, kalıcılık için belirlenen 22 günlük süre sonunda düşmüştür.
19. Deney grubundaki öğrencilerin başarıları kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha kalıcıdır.
20. Deney grubunun 22 gün sonraki geciktirilmiş erişim puan ortalaması ile kontrol grubunun 22 gün sonraki geciktirilmiş erişim puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
21. Deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları kontrol grubunun derse yönelik tutumlarından daha kalıcıdır.

5.2. Sonuç-Tartışma

Bu araştırma, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşmak için yapılan analizlere ilişkin bulgular ve yorumları dördüncü bölümde verilmiştir. Burada ise araştırmanın denencelerine ilişkin yapılan bulgu ve yorumlar daha da derinleştirilerek çıkan sonuçları literatürdeki örnekleriyle bütünleştirmek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin sonuç ve tartışmalar “Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi”, “Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Derse Yönelik Tutumlara Etkisi” ve “Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Bilgilerin ve Tutumların Kalıcılığına Etkisi” olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin akademik başarıya etkisinin incelendiği denenceler 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. denencelerdir. Yedinci denence, deney ve kontrol grubunun başarı testinin **bilgi** düzeyinden aldıkları sınav puan ortalamaları arasında bir fark olduğuna yöneliktir. Bu denenceye ilişkin ortalamalara bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin başarı testi bilgi düzeyinden aldıkları sınav puan ortalamasının 11.02, geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi bilgi düzeyindeki sınav puan ortalamasının 11.10 olduğu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak,

Grafik 1'e bakıldığında, deney grubunun bilgi düzeyinden aldığı en yüksek puan 19 ve grubun %16.7'sine karşılık gelirken, kontrol grubunun bilgi düzeyinden aldığı en yüksek puan 17.5 ve grubun %15'ine karşılık gelmektedir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının sorulara cevap verme ve puan alma yüzdeleri arasında deney grubu lehine bir fark olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle, istatistiksel olarak anlamlı olacak kadar bir fark bulunmasa da başarı testinin bilgi düzeyinde de yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler bir farklılığa yol açmıştır denilebilir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin alt düzey düşünme becerilerinde çok da etkili olmadığı, bu düzeydeki düşünmenin genelde bilgiyi ezberleme ve hatırlama gibi davranışları içermesi, yansıtıcı düşünmenin ise anlamlı öğrenme sağlayarak bilgilerin yorumlanmasıyla daha üst düzeylerde düşünmeyi uyardığı söylenebilir.

Sekizinci denence deney ve kontrol grupları arasında başarı testinin **kavrama** düzeyinden alınan puanlar bakımından bir fark olduğunu savunmaktadır. Bulgular ve yorumlar bölümüne bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyi sontest puan ortalamasının 13.41, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyi sontest puan ortalamasının 11.55 olduğu ve bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (Bkz. Sayfa: 133, Tablo 27). Başarı testi kavrama düzeyleri arasındaki farkları ayrıca pasta grafikleriyle daha net bir biçimde görmemiz mümkündür (Grafik 2). Bulgular ve yorumlar bölümündeki pasta grafikleri incelendiğinde, deney grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın grubun %5.6'sının aldığı 34 puan, kontrol grubunun en yüksek puanının ise %2.5'inin aldığı 28 puan olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubunun soruları doğru cevaplama yüzdeleri ile kontrol grubunun soruları doğru cevaplama yüzdeleri arasında oldukça önemli bir farkın olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Deney grubunda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikleri alan öğrenciler ile kontrol grubunda geleneksel öğretim alan öğrenciler arasında en yüksek puanları alma bakımından yaklaşık iki kat fark bulunmaktadır. Bu ise yansıtıcı düşünmenin, kavrayarak anlamlı öğrenme sağladığının bir kanıtı sayılabilir. Ayrıca yansıtıcı etkinlikleri arttırmada bir yol olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da deney grubunun akademik başarı düzeylerini arttırmada etkili olabilir. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde çok daha etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Avşar ve Alkış, 2007; Kollu, 2005). Ayrıca, Kıncal, Ergül ve Timur (2007), işbirlikli

öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney grubunun bilişsel alanın çeşitli düzeylerinde hazırlanan başarı testinin kavrama düzeyinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı farkla yüksek çıktığı bulgusu da sekizinci denenciyi destekler niteliktedir.

Dokuzuncu denence, deney ve kontrol gruplarının başarı testinin **uygulama** düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri sayılabilen uygulama düzeyinde, deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puan ortalamasının 5.88, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puan ortalamasının 4.52 olduğu ve aralarındaki farklılığın da anlamlı olduğu ortaya konulmuştur (Bkz. Sayfa: 134, Tablo 28). Bu, araştırmanın dayandığı temel amaç açısından oldukça önemli bir bulgudur. Deney ve kontrol gruplarının “uygulama” düzeyinde doğru cevapladıkları sorular, aldıkları puanlar ve yüzdelerine bakılacak olursa bu farkın önemi daha iyi anlaşılacaktır (Grafik 3). Sekiz soruluk uygulama bölümünden aldıkları puanlar ve yüzdelerine bakıldığında deney grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın 24 puan olduğu ve grubun %5.6’sına, kontrol grubunun bu bölümden aldığı en yüksek puanın 24 puan olduğu ve grubun %2.5’ine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun, kontrol grubunun yaklaşık iki katı kadar çok bu yüksek puanı aldığını göstermektedir. Bu bölümden alınabilecek en yüksek puan 24 en düşük puan ise 0 dır. Bu durumda her iki grupta da yüksek puan alanların olduğu ancak, deney grubunda bu puanı alanların kontrol grubundan fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya temel oluşturan denencelerden biri olan dokuzuncu denencenin doğrulanması yansıtıcı düşünmenin, üst düzey düşünme becerilerini arttırdığının bir kanıtı sayılabilir. Ayrıca, bu farklılıkta yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede bir yol olarak kullanılan işbirlikli öğrenme yaklaşımının da etkisi olabilir. Bu durum ise, Kıncal, Ergül ve Timur’un (2007: 160), işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney grubunun bilişsel alanın çeşitli düzeylerinde hazırlanan başarı testinin uygulama düzeyinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı farkla yüksek çıktığı bulgusu ile uyumaktadır.

Onuncu denence, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi **analiz** düzeyinden aldıkları sonuç puan ortalamaları arasında bir fark olduğuna yönelik hazırlanmıştır. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin başarı testi analiz düzeyinden aldıkları puan ortalamasının 3.94, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu

öğrencilerinin başarı testi analiz düzeyinden aldıkları puan ortalamasının 1.92 olduğu ve aralarındaki bu farkın da anlamlı olduğu saptanmıştır (Bkz. Sayfa: 136, Tablo 29). Bu fark, Grafik 4'te daha açık bir biçimde gösterilmiştir. Buna göre, deney grubunun aldığı en yüksek puan olan 22.5 puanı, grubun %11.1'i ve kontrol grubunun aldığı en yüksek puan olan 18.75 puanı grubun %2.5'inin aldığı görülmektedir. Ayrıca deney grubunun %30,6'sı 15 puan almış, kontrol grubunun %40'ı 7.5 puan almıştır. Bu veriler, deney grubunun başarı testinin analiz düzeyindeki soruları daha fazla doğru cevaplayarak kontrol grubundan yaklaşık dört kat daha fazla olduğunu göstermektedir. Böylece, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler öğrencilerin analiz düzeyi gibi üst düzey düşünme becerisini daha iyi kullanmalarını sağlamış ve daha yüksek puan almalarında etkili olmuştur. Literatürdeki birçok araştırma da (Facione, 1998; Sigel, 1991; Costa, 1991; Kazancı, 1989) üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrencilerin daha yüksek not ortalamasına sahip olduğunu göstermektedir (Akt. Doğanay, 2006: 182).

On birinci denencede, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinin tamamından aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark olduğu belirtilmektedir. Bulgular ve yorumlar bölümüne bakıldığında Tablo 31'de, deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları toplam puan ortalamasının 75.83, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puan ortalamasının 60.54 olduğu ve aralarındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir. Grafik 5'te, deney grubundaki öğrencilerin %28.9'u ve kontrol grubundaki öğrencilerin de %39.7'si bilgi düzeyindeki soruları doğru cevapladıkları görülmektedir.

Mccrindle ve Christensen (1995), öğrenme günlüklerinin biliş ötesi, bilişsel süreçler ve öğrenme performansı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında, bir grup üniversite öğrencisine biyoloji dersinde öğrenme günlükleri tutturulmuştur. Deney grubuna öğrenme günlükleri verilirken, kontrol grubuna verilmemiştir. Sonuç olarak, öğrenme günlüklerini alan deney grubunun dersin final sınavında kontrol grubuna göre anlamlı derecede iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Kim (2005) tarafından yapılan, yansıtıcı düşünmeyi beslemek: on-line bir öğrenme içeriğinde bir yansıtıcı düşünme aracının öğrenenlerin öğrenme performansları ve biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisini konu alan çalışmasında, deney grubunda bulunan öğrencilere iki hafta boyunca yansıtıcı düşünme, günlük tutma araçları uygulanmış ve kontrol grubuyla arasındaki öğrenme performansları

karşılaştırılmıştır. Yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek olan deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri daha düşük olan kontrol grubu öğrencilerinden öğrenme performansları açısından daha iyi bir performans gösterdikleri belirlenmiştir. Karaca (2005) ve Özgiresun (2005) yaptıkları araştırmalarında, yansıtıcı düşünmeyi arttırmada bir yol olarak kullanılan işbirlikli öğrenme yaklaşımının da akademik başarıyı olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır.

On ikinci denence, deney grubu ile kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu test etmeye yöneliktir. Bulgular ve yorumlar bölümündeki Tablo 31'e bakıldığında, deney grubunun yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler öncesindeki başarı düzeyiyle sonraki başarı düzeyi arasında fark ortalamasının 30.10, kontrol grubunda geleneksel öğretim öncesi başarı düzeyiyle sonrasındaki başarı düzeyi arasındaki fark ortalamasının 14.43 olduğu ve bu fark ortalamaları arasındaki erişimin farklı olduğu görülmektedir. Buna göre, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin geleneksel öğretime göre erişiyi daha çok arttırdığı söylenebilir.

5.2.2. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Derse Yönelik Tutumlara Etkisi

Yansıtıcı düşünmenin derse yönelik tutumlara etkisini inceleyen on üçüncü denence, deney ve kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu savunmaktadır. Yapılan analizler neticesinde deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası uygulanan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamasının 102.00, geleneksel öğretim sonrası kontrol grubuna uygulanan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamasının 92.65 olduğu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Bkz. Sayfa: 140, Tablo 32). Bir başka ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerden derse yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bölükbaşı'nın (2004) yansıtıcı öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği adlı çalışmasında, derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Wilson ve Jan'ın (1993: 18) belirttikleri gibi, yansıtıcı düşünme sürecinde öğretmenin pozitif öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerin düşüncelerini korkmadan ve çekinmeden yansıtabilmelerine ve dersi daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunacaktır. Bunun dışında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede

kullanılan işbirlikli öğrenme yaklaşımının da olumlu tutum oluşturmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır (Özgiressun, 2005; Şenol ve Yıldırım, 2007).

5.2.3. Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Bilgilerin ve Tutumların Kalıcılığına Etkisi

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi ve tutumların kalıcılığına etkisi 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21. denencelerle incelenmiştir. On beşinci denence, deney grubunun son test başarı puan ortalamasıyla geciktirilmiş test puan ortalaması arasında bir fark olduğuna yöneliktir. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde deney grubunun deneysel işlem sonrasında uygulanan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının 75.83, deneysel işlemin bitiminden 22 gün sonra uygulanan geciktirilmiş başarı puan ortalamalarının ise 74.70 olduğu ve bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, verilen süre içerisinde unutkanlığın azalması kadar az miktarda gerçekleştiğini açık bir biçimde göstermektedir.

On altıncı denence, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlemin hemen sonrasındaki derse yönelik tutumları ile 22 gün sonraki derse yönelik tutumları arasında bir fark olduğuna yöneliktir. Analizler, deney grubunun son test tutum puan ortalamasının 102.00, geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 100.80 olduğunu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (Bkz. Sayfa: 143, Tablo 35). Öğrencilerin deneysel işlem bitiminde derse daha olumlu tutumlar beslerken bir süre aradan sonra bu tutum düzeyinin azalması oldukça normal bir durumdur. Öğrencilere tutum ölçeği geciktirilmiş olarak verildiğinde, tatile geçiş aşamasında olduklarından tutumlarında belirli bir oranda düşüş görülmekle birlikte bu fark çok fazla bir genişliğe sahip değildir.

On yedinci denence, kontrol grubunun son test başarı puan ortalaması ile geciktirilmiş test puan ortalaması arasında bir farklılık olduğuna ilişkindir. Kontrol grubunun son test başarı puan ortalamasının 60.54, son test geciktirilmiş puan ortalamasının 52.59 olduğu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır (Bkz. Sayfa: 144, Tablo 36). Oluşan bu farklılık kontrol grubunun aleyhindedir. Çünkü görüldüğü gibi geleneksel işlemin bitiminden 22 gün sonra kontrol grubunun başarı düzeyinde bir düşüş olmuştur. Bu ise kontrol grubunda geleneksel öğretim boyunca yapılan çalışmaların bilgilerin kalıcılığını sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda da hem sontest hem de geciktirilmiş test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlarda, bilgilerin kalıcılığında bir düşüş görülmekle birlikte bu düşüşün anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır (On Beşinci Denence). Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında bu durum geleneksel öğretimin yapılmasına belli bir ara verildikten sonra daha fazla unutmaya, yansıtıcı etkinliklerin yapılmasına belli bir ara verildikten sonra daha az unutmaya yol açtığı şeklinde düşünülebilir.

On sekizinci denencede, kontrol grubunun sontest tutum puan ortalaması ile geciktirilmiş tutum puan ortalaması arasında bir fark olduğu ifade edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sontest tutum puan ortalamasının 92.65, geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 85.47 olduğu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Sayfa: 145, Tablo 37). Bu veriler, kontrol grubunun tutumlarında geleneksel öğretim sonrasında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda da, hem sontest hem de geciktirilmiş olarak uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlarda tutum düzeylerinin kalıcılığında bir düşüş olduğu ve bu düşüşün anlamlı olduğu görülmektedir (On Altıncı Denence). Deney grubunun sontest tutum puan ortalamasının 102.00 ve geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 100.80 olduğu göz önüne alınırsa deney grubunun kontrol grubuna göre tutum düzeylerinde daha az düşüş olmuştur denilebilir.

On dokuzuncu denence, deney ve kontrol gruplarının geciktirilmiş başarı testi puan ortalamaları arasında bir fark olduğuna yöneliktir. Deney grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş başarı puan ortalamasının 74.70, kontrol grubundaki öğrencilerin geciktirilmiş başarı puan ortalamasının 52.59 ve aralarındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Sayfa: 146, Tablo 38). Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin bilgileri kontrol grubundaki öğrencilerden daha kalıcı olmuştur. Bu sonuçta, deney grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin rolü vardır. Bu çalışmalarda yapılan işbirlikli çalışmalar bile tek başına akademik başarıyı ve hatırd tutma düzeyini arttırmada etkilidir. Bu bulgu, Açıkgöz'ün (1993) işbirlikli öğrenmenin başarı ve hatırd tutma düzeylerini arttırdığını ortaya koyan çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Yirminci denence, deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir. Bulgular ve yorumlar bölümünden Tablo 39'a bakıldığında, deney grubunun sontest başarı puanları ile 22 gün

sonraki geciktirilmiş başarı puanları arasındaki fark ortalamasının 1.12 ve kontrol grubunun sontest başarı puanları ile 22 gün sonraki geciktirilmiş başarı puanları arasındaki fark ortalamasının ise 7.95 olduğu ve bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki fark ortalamasının kontrol grubundakinden az olması, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgilerin kalıcılığını daha fazla sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin geleneksel öğretime göre bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu, ancak bu etkinin anlamlı derecede yüksek olmadığı söylenebilir.

Yirmi birinci denencede, deney grubu ile kontrol grubunun sontest uygulamalarından 22 gün sonra uygulanan tutum ölçeğinden alınan puan ortalamaları arasında bir fark olduğu ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 100.80, kontrol grubunun geciktirilmiş tutum puan ortalamasının 85.47 ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Sayfa: 148, Tablo 40). Bu sonuç, deney grubunda yapılan yansıtıcı etkinliklerin kontrol grubundaki geleneksel etkinliklerden daha olumlu yönde tutum geliştirdiğini ve bu tutumun daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ise, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim sonrası tutumlarından daha olumlu olduğu bulgusunu destekler niteliktedir (On Dördüncü Denence).

5.3. Öneriler

Yansıtıcı düşünme becerileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki kategoride öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İlköğretimin tüm kademelerindeki öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düşünme becerilerini geliştirecek yaşantılar geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu beceriler ilköğretim düzeyinde geliştirilmeye başlanırsa öğrencinin öğrenim yaşamının geri kalan kısmında da etkili olacaktır.

2. Eğitimin her kademesinde ders etkinlikleri yapılırken öğrencilerin mutlaka amaç belirlemeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hedeften haberdar olması sağlanacağı gibi öğrenilecek konuya ilişkin bir hedef oluşturması da sağlanmış olacaktır.
3. Öğrenciler arasında pozitif bir bağlılık sağlayarak hem akademik başarıyı hem de derse ilişkin tutumları etkileyen işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretimden yüksek öğretime eğitimin her kademesindeki öğrencilere uygulanması sağlanmalıdır.
4. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı problem çözme yaklaşımıyla ya da diğer farklı yaklaşımlarla birlikte kullanılmalıdır. Bu sayede etkililiği artırılabilir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı Sosyal Bilgiler Dersinden farklı derslerde de kullanılmalıdır. Öğrencilerin takım ruhu geliştirmelerine ve birbirlerinin öğrenmelerini olumlu yönde geliştirmelerine her derste izin verilmelidir.
6. Öğrencilerin bir şeyi öğrenirken hangi yolları ve aşamaları izlediklerinin farkına varmaları desteklenmeli, bu şekilde kendi öğrenmelerini denetlemeleri sağlanmalıdır. Bu beceri, öğrenciler için yaşamsal değerinde bir beceridir ve kazandırılması gereklidir.
7. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek ve bu bilgileri kullanabilecekleri çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, örtük program yoluyla ve ders dışındaki çeşitli rehberlik etkinlikleriyle de kazandırılabilir şekilde düzenlenmelidir.
8. Öğrencilerin ders etkinlikleri içerisinde çeşitli biçimlerde sorular üretmeleri ve ürettikleri sorulara cevaplar geliştirmeleri desteklenmelidir. Bu şekilde öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerileri uyarılabilir.
9. Sınıfta öğrencilerin her konudaki görüş ve düşüncelerine yönelik köşeler konulmalı ve bu köşelerde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yazabilecekleri materyaller bulunmalıdır. Öğrenci bu yolla sınıf içinde dersin dışında başka bir biçimde kendini ifade edebilir.
10. Öğrencilere yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmeleri için fırsatlar verilmeli, fikir üretmeleri konusunda desteklenerek gerekli motivasyon sağlanmalıdır.
11. Öğrenciler sadece test tekniğine göre değil, düşünme becerilerini daha üst düzeyde geliştirecek açık uçlu sorularla da karşılaştırılmalıdır.

12. Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen arasındaki iletişimi arttıracak farklı öğretim ve öğrenme stratejileri kullanılmalıdır.
13. Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerini geliştirecek farklı stratejiler de işe koşulmalıdır.
14. Yansıtıcı öğrenme günlükleri daha uzun periyotlarda ve daha farklı alanlarda kullanılmalıdır.
15. Yansıtıcı düşünme becerilerinin farklı dersler için de kazandırılmasına yönelik olarak eğitim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır. Farklı bir deyişle, yansıtıcı düşünme becerileri eğitimi farklı derslerde hayata geçirilmelidir. Bu şekilde daha faydalı olacağı alanlar belirlenebilir ve diğer derslerle yansıtıcı düşünme becerileri eğitimi desteklenmiş olur.
16. İlköğretim okullarında okutulan ders kitaplarında yansıtıcı düşünme becerilerini içeren etkinliklere yer verilmelidir.
17. Öğretmenler gerek ders içinde gerekse sınavlarda, bilişsel alanın üst basamaklarına yönelik sorular sormalıdır.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yansıtıcı düşünme becerilerinin akademik başarı ve tutumlar dışında kişisel gelişim, kendi ifade etme becerisi, okuduğunu anlama, matematiksel problem çözme becerisini geliştirmeye etkisi gibi konularda da araştırmalar yapılabilir.
2. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları hazırlanmalı ve yansıtıcı öğretmenlik eğitiminde bu programlar kullanılmalı ve etkililiği araştırılmalıdır.
3. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren diğer stratejiler de kullanılmalı ve stratejilerin etkililik düzeyleri arasındaki farklar incelenmelidir.
4. Yansıtıcı öğrenme günlüklerini esas alarak yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre günlükler analiz edilebilir. Günlüklerin analizi ile öğrencilerin düşünme ve ifade düzeylerine ilişkin sınıflamalar yapılabilir.
5. Yansıtıcı düşünme becerilerinin biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkileri incelenmelidir.

6. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi uyaran farklı stratejiler, çeşitli etkinlik ve uygulamalarla geliştirilebilir. Geliştirilen yeni stratejiler denenmeli ve etkililik düzeyleri belirlenmelidir. Bu yolla hangi stratejilerin daha etkili olduğu belirlenebilir.
7. Yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıran çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler tasarlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
8. Yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin kişisel özelliklerine göre değişip değişmediği, bu becerilerin kişilik özellikleriyle ilgili olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkğöz, K. (1993). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: **I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (25-28 Eylül 1990), MEB Yayınları, Ankara. 187-201.

Akkayüz, E. (2003). **İlköğretim 4. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Haritası Hazırlama Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Alp S.; Taşkın, Ç. Ş. (2007). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılıarı. Anadolu Üniversitesi: **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27–29 Nisan), Eskişehir.

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.

Amodeo, J. L. (1996). **The Effect of Guided Journal Writing on Community College Students of Technology. (Doctoral Thesis)**. Canada: Graduate Department of Education University of Toronto.

Arslan, B. (2005). **Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Avşar, Z.; Alkış, S. (2007). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Birleştirme I” Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi. **İlköğretim Online. 6** (2), 197-203.

Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü: **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları** (1-3 Eylül), Cilt-I. Trabzon.

Bain, J.D.; Mills, C.; Ballantyne, R.; Packer, J. (2002). Developing Reflection On Practice Through Journal Writing: Impacts Of Variations In The Focus And Level Of Feedback. **Teachers and Teaching: Theory And Practice. 8** (2), 171-196.

Beydoğan, Ö. (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. **G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 1** (4), 159-167.

Bölükbaşı, F. (2004). **Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Bruning, R. H.; Schraw, G. J.; Ronning, R. R. (1995). **Cognitive Psychology and Instruction.** Second Edition. New Jersey: Merrill, An Imprint Of Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. **Eğitim ve Bilim. 142** (31), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.** Birinci Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık..

Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi. **Kastamonu Eğitim Dergisi. 2** (13), 327-332.

Chang, C.Y.; Taipei, Y. H. W. (2002). An Exploratory Study On Students' Problem-Solving Ability In Earth Science. **INT. J. SCI. EDUC. 24** (5), 441-451.

Chisholm, J. M. (1999). **The Effects Of Metacognition, Critical Thinking, Gender, And Gender Role Identification On Academic Achievement In The Middle Years. (Thesis Of Masters Of Arts In School Psychology)**. Halifax, Nova Scotia: Mount Saint Vincent University.

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

Clipart (2006). www. clipart.com. 12.12.2006 tarihinde ulaşıldı.

Davis, E. A., Linn, M. C. (2000). Scaffolding Students' Knowledge İntegration:Prompts For Reflection İn KIE. **Int. J. Sci. Educ.** **22** (8), 819- 837.

Demirel, Ö. (2005). **Eğitim Sözlüğü**. Üçüncü Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dewey, J. (1910). **How We Think?** U. S. A: D. C. Heath&Co., Publishers.

Dewey, J. (1996). **Demokrasi ve Eğitim**. (Çeviren: M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.

Doğan, B. (2002). **Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi.

Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. **14** (2), 48-54.

Doğanay, A.(1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. **15** (2), 34-42.

Doğanay, A (2006). Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yapılandırmacı Bir Yaklaşım**. Sekizinci Bölüm (Ed: Cemil Öztürk). İkinci Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık. 179-218.

Doolittle, P.E. (2008). Complex Constructivism: A Theoretical Model Of Complexity And Cognition. **Educational Psychology**. <http://edpsychserver.ed.vt.edu/research/complex1.html>. 09.01.2008 tarihinde ulaşıldı.

Ekiz D.; Yiğit, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online**. 5 (2), 110-122, <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: MEB Basımevi Sayı: 158 (31), 146-160.

Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. **İlköğretim Online**. 5 (1), 45-57. <http://ilkogretim-online.org.tr>. 12.11.2006 tarihinde ulaşıldı.

Ennis, H. R. (1987). A Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities. **Teaching Thinking Skills: Theory And Practice**. (Editors; Joan Boykof Baron, Robert Sternberg). New York: W. H. Freeman And Company.

Erden, M.; Akman, Y. (1996). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Üçüncü Basım. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erginel, S. Ş. (2006). **Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı Ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Era Of Cognitive- Developmental Inquiry. **American Psychologist**. Vol: 34, 906-911.

Frederiksen, J. R.; White, B. Y. (1997). Cognitive Facilitation: A Method For Promoting Reflective Collaboration. **CSCL '97 Proceedins**. December. 53-62.

Gelen, İ. (2003). **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Hammond, W. F. (2002); The Creative Journal: A Power Tool For Learning”, **Green Teacher**, Vol: 69, 34-38.

Hatton, N.; Smith, D. (1995); “Reflection In Teacher Education: Towards Definition And Implementation”, **Teaching & Teacher Education**. **11** (1), 33-49.

Heflic, D. A.; Iran-Nejad, A. (1995); Reflective Educational Practice From The Perspective Of Wholetheme Constructivism. **EDRS, ED. 393851, Document Resume**, The Educational Resources Information Center (ERIC). ss. 20.

Jacobs, J.E &Paris, S.G.(1987); Children’s Metacognition About Reading: Issues In Definition, Measurement And Instruction, **Educational Psychologist**. **22** (3&4), 255-278.

Joseph, A.L. (1996); **The Effect Of Guided Journal Writing On Community College Students Of Technology. (A Thesis Of Doctora Of Education)**. Graduate Department Of Education University Of Toronto.

Karaca, Ş. (2005). **İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğretim Yaklaşımının Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Sınıflandırılması Konusunu Anlamalarında ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Muğla: **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (13-15 Eylül)**. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kerka, S (2002). Journal Writing as an Adult Learning Tool. **Practise Application Brief**. Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, ERIC. No:22. <http://ericacve.org/pab.asp>.

Kıncal, R. Y.; Ergül, R. ; Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 32, 156-163.

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)**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.

King, A. (1991). Improving Lecture Comprehension: Effects Of A Metacognitive Strategy. **Applied Cognitive Psychology**. Vol: 5, 331-346.

Kollu, E. (2005). **Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Arkadaşlık Düzeylerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Langer, A. M. (2002). Reflecting On Practice: Using Learning Journals In Higher And Continuing Education. **Teaching In Higher Education**. 7 (3), 337-351.

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

Li, H.; Love, P.E.D. (1998). Developing A Theory Of Construction Problem Solving. **Construction Management and Economics**. Vol:16, 721-727.

Lories, G., Dardenne, B. And Yzerbyt, V. Y.(1998). From Social Cognition To Metacognition. In V. Y. Yzerbyt, G. Lories And B. Dardenne (Eds.) **Metacognition: Cognitive And Social Dimensions**, London: Sage.

Loughran, J. J. (1996). **Developing Reflective Practice: Learning About Teaching And Learning Through Modelling**. London: Falmer Press, Washington, D.C.

Luca, J. & McMahon, M. (2004). Promoting Metacognition Through Negotiated Assessment. In R. Atkinson, C. Mcbeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), **Beyond The Comfort Zone: Proceedings Of The 21st ASCILITE Conference Perth**, 5-8 December, 562-570.

Mccrindle, A. R.; Christensen, C. A. (1995). The Impact Of Learning Journals On Metacognitive And Cognitive Processes And Learning Performance. **Learning And Instruction**. Vol: 5, 167-185.

Miettinen, R. (2000). The Concept Of Experiential Learning And John Dewey's Theory Of Reflective Thought And Action. **International Journal Of Lifelong Education**. 19 (1), 54- 72.

Moallem, M. (1998). Reflection As A Means Of Developing Expertise In Problem Solving, Decision Making, And Complex Thinking Of Designers. **The Educational Resources Information Center (Eric)**. Ed 423 850. 281-289

Moffitt, G. (2000). **Dialogue Journals In The Science Classroom: A Case Study. (Master Thesis Of Education)**. The University Of New Brunswick, The Graduate Academic Unit Of Curriculum And Instruction.

Moore, W. E.; McCann, H.; McCann, J. (1985). **Creative And Critical Thinking**. Second Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nelson, T. O. (1996). Consciousness And Metacognition. **American Psychologist**. Vol: 51, 102–116.

Nickerson, R. S. (1978). Why Teach Thinking? **Teaching Thinking Skills: Theory And Practice**. (Editors; Joan Boykof Baron, Robert Sternberg). New York: W. H. Freeman And Company.

Ovens, P. (2000). Becoming Scientific And Becoming Professional: Towards Moderating Rationalism In The Initial Teacher Education Curriculum. Nottingham Trent University, **The Curriculum Journal**. 11 (2), 177–197.

Özçalı, S. (2007). **Öz Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy) Ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

Özgiressun, A. (2005). **İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İkinci Kademe Fen Bilgisi Dersindeki Öğrencilerin Başarılarına, Sosyal Etkileşimlerine ve Derse Karşı Tutumların Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. İkinci Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. (İkinci Bölüm). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yapılandırmacı Bir Yaklaşım**. (Ed: Cemil Öztürk). İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 21-50.

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:157, Kış.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm>. 23.11.2008 de ulaşıldı.

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

Pollard, A. (2005). **Reflective Teaching, Evidence-Informed Professional Practice**. Second Edition. London: Continuum.

Rawlinson, J. G. (1995). **Yaratıcı Düşünme Ve Beyin Fırtınası**. (Çeviren: Osman Değirmen). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.

ReflectiveThinking:RT,(<http://www.higp.hawaii.edu/kaams/resource/reflection.htm>)
20.11.2006 da ulaşıldı.

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

Saban, A (2000). **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schön, D. A. (1983). **The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action**. United States Of America: Basic Books,

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 12. Basım. Ankara: Gazi 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**. Vol: 34, 63–87.

Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı (2006). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10, 18.11.2006 Tarihinde ulaşıldı.

SPSS, Inc. (2001). **SPSS For Windows 11.0.0**. SPSS Inc., Chicago

Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking In The Classroom. **Scandinavian Journal of Educational Research**. 47 (3), 325-338.

Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. **Mesleki Eğitim Dergisi**. 1 (2), 27-36

Şahinel, S. (2002). **Eleştirel Düşünme**. Birinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şenol, H. ; Yıldırım, H. İ. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Ve Tutum Üzerinde Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 1 (15), 211-220.

Taggart G. L.; Wilson, A.P. (2005). **Promoting Reflective Thinking In Teachers, 50 Action Strategies**. Second Ed., Corwin Pres.

TDK (2008). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr. 24.03.2008 tarihinde ulaşıldı.

Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept To Practice. **Reflective Practice**. 5 (3), 327-343.

Tokat Test Üretim Uygulama Bölümü (2007). Türkiye Odalar Ve Borsalar İlköğretim Okulu 5. Sınıf Şube Başarı Sıralamaları.

http://www.tokatesturetim.net/JAVA/siralama/siralama_sube.jsp?ilce=01&sinif=5&okul=076&kategori=tumu&grafik=il&siralama=puan_ort_toplam&sira=desc.

10.01.2007 tarihinde ulaşıldı.

Ülgen, G. (2004). **Kavram Geliştirme Kuram Ve Uygulamalar**. Dördüncü Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

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

Walker, S.E. (2006). Journal Writing As A Teaching Technique To Promote Reflection. **Journal of Athletic Training**. **41** (2), 216-221.

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

Yavuz, A. (2005). Bir İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yansıtıcı Uygulamayı Yerleştirmenin Zorluğu. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. **18** (5), 236-252.

Yorulmaz, M. (2006). **İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Yurdakul, B. (2004). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş ötesi Farkındalık Ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeichner, K. M.; Liston, D. P. (1996). **Reflective Teaching: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers, Mahwah.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**. 41 (2), 64-70.

EKLER

EK-I

**TÜRKİYE ODALAR VE BORSALAR İLKÖĞRETİM OKULU 5. SINIF ŞUBE
BAŞARI SIRALAMALARI**

5. SINIF ŞUBE SIRALAMALARI

SIRA	İLÇE	OKUL	ŞUBE	TOPLAM ÖĞREN.	TÜRKÇE NET	MATEM. NET	FEN BL. NET	SOSYAL NET	TOPLAM NET	TM PUAN	ME PUAN	TOPLAM PUAN
1	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5D	36	12.86	13.08	12.17	13.08	51.19	181.652	179.968	361.620 (+55.03)
2	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5A	26	11.96	11.96	10.65	11.08	45.65	167.963	166.915	334.878 (+28.29)
3	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5E	32	11.38	10.47	10.09	10.50	42.44	159.270	157.890	317.160 (+10.57)
4	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5F	28	10.14	10.82	8.29	9.54	38.79	150.784	149.027	299.811 (-6.78)
5	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5B	29	11.10	9.83	8.55	8.86	38.34	149.579	148.246	297.825 (-8.77)
6	MERKEZ	ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ İLKÖĞRETİM OKULU	5C	26	10.38	9.77	8.42	10.00	38.58	149.602	146.861	296.463 (-10.13)

Tüm veriler TOKAT TEST ÜRETİM VE UYGULAMA BÖLÜMÜ' nde hesaplanmıştır!

EK-II**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler, bu bilgi formu Fırat Üniversitesinde yapılan bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar ve isimler tamamen gizli tutulacaktır. Aşağıdaki soruları doğru bir şekilde cevaplandırınız. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkürler.

Arş. Gör. Zehra Nur ERSÖZLÜ

1. Adınız- Soyadınız:.....
2. Sınıfınız:.....
3. Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek
4. Kaç kardeşiniz var?
- () 1. Kardeşim yok () 2. Bir kardeşim var
- () 3. İki kardeşim var () 4. Üç kardeşim var
- () 5. Dört kardeşim var () 6. Beş ve daha fazla kardeşim var
5. Babanızın Öğrenim Durumu:
- () 1. Bir okul mezunu değil () 2. İlkokul Mezunu
- () 3. Ortaokul mezunu () 4. Lise ve dengi okul mezunu
- () 5. Üniversite mezunu () 6. Yüksek lisans/ Doktora öğrenimi görmüş
6. Babanızın mesleği:
- () 1. Serbest meslek sahibi (İşadamı, Esnaf, Çiftçi) () 2. Memur
- () 3. Mühendis () 4. Doktor
- () 5. Öğretmen () 6. İşçi
7. Annenizin Öğrenim Durumu:
- () 1. Bir okul mezunu değil () 2. İlkokul Mezunu
- () 3. Ortaokul mezunu () 4. Lise ve dengi okul mezunu
- () 5. Üniversite mezunu () 6. Yüksek lisans/ Doktora öğrenimi görmüş

8. Annenizin mesleği:

- () 1. Ev hanımı () 2. Serbest meslek sahibi
 () 3. Memur () 4. Mühendis
 () 5. Doktor () 6. Öğretmen
 () 7. İşçi

9. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- () 1. 250 Ytl ve daha azı () 2. 251- 500 Ytl arası
 () 3. 501- 750 Ytl arası () 4. 751- 1000 Ytl arası
 () 5. 1001 Ytl ve üzeri

10. Oturduğunuz ev kime ait?

- () 1. Kendi evimiz () 2. Kirada oturuyoruz
 () 3. Lojmanda oturuyoruz

11. Oturduğunuz evin ısıtma şekli nedir?

- () 1. Soba () 2. Kalorifer () 3. Klima

12. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

- () 1. Evet () 2. Hayır

13. Ailenizde siz dahil kaç birey vardır?

- () 3 kişi () 4 kişi () 5 kişi () 6 kişi
 () 7 ve yukarısı

14. Okul dışında özel ders alıyor musunuz?

- () 1. Evet () 2. Hayır

15. Ders çalışırken ailenizden yardım alıyor musunuz?

- () 1. Evet () 2. Hayır

EK-III

AKADEMİK BAŞARI TESTİ

AD/SOYAD:

SINIF/ŞUBE:

1. Kızılay'la ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - a) Kızılay, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuştur.
 - b) Kızılay zengin insanlara zor durumlarında yardım etmek için kurulmuştur.
 - c) Kızılay, çıkar gözetmeyen herkese açık bir kurumdur.
 - d) Kızılay, sadece memurlara yardım etmek için kurulmuştur.
2. Aşağıdakilerden hangisi bir sivil toplum kuruluşu **değildir**?
 - a) Eğitim Gönüllüleri Vakfı
 - b) Tema Vakfı
 - c) Doğal Hayatı Koruma Derneği
 - d) Güvenlik Kuvvetleri
3. Sivil toplum örgütlerinde görev yapanlar için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - a) Maaşları oldukça iyidir.
 - b) Gönüllü olan herkes görev alabilir.
 - c) İsteyen herkes çalışamaz, sadece belirli kişilere görev verilir.
 - d) Sadece bir işi olmayanlar çalışabilir.
4. "Bir devletin yapısını, örgütlenişini, temel organlarını, organları arasındaki ilişkileri, yasama, yürütme, yargılama güçlerinin nasıl kullanılacağını gösteren vatandaşların haklarını ve görevlerini belirten temel yasa." Bu tanım aşağıdakilerden hangisine aittir?
 - a) Yasa
 - b) Anayasa
 - c) Yönetmelik
 - d) Yönerge
5. Demokrasi anlayışında aşağıdakilerden hangisi **olamaz**?
 - a) İfade özgürlüğü
 - b) Kişisel haklara saygı
 - c) Herkesin yasa önünde eşit hakka sahip olması.
 - d) Güçlü olanın kazanması
6. Aşağıdakilerden hangisi yaşadığımız yerde merkezi yönetime bağlı müdürlüklerden **biri değildir**?
 - a) Sağlık Müdürlüğü
 - b) Milli Eğitim Müdürlüğü
 - c) Özel Dershane Müdürlüğü
 - d) Kültür ve Turizm Müdürlüğü
7. Ülkemizde yazılı hukuk kanunlarını çıkarmak kimin görevidir?
 - a) TBMM
 - b) Parti Başkanı
 - c) Cumhurbaşkanı
 - d) Başbakan
8. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarının amaçlarından **biri değildir**?
 - a) Sağlıklı ve mutlu bir toplumun oluşmasına katkı sağlar.
 - b) Kurallara uymayanları cezalandırır.
 - c) Yardıma muhtaç olan insanlara çeşitli yardımlar yapar.
 - d) Yaptıkları eğitim faaliyetleri ile toplumun bilinçlenmesini sağlar.

9. Aşağıdaki yardımlaşmayla ilgili ifadelerden hangisi doğrudur?
- a) Devlet her türlü tedbiri almıştır. İnsanların birbirleriyle yardımlaşmalarına gerek yoktur.
b) Yardımsever insanlar çevrelerindeki insanların ihtiyaçlarına duyarsız kalırlar.
c) Hayırsever insanlar ihtiyacı olanlara gönüllü olarak yardım edebilir.
d) Yardıma ihtiyacı olanlara yardım eden insanların çok parası olmalıdır.
10. Aşağıdakilerden hangisi anayasamızdaki değiştirilemeyecek hükümlerden **biri değildir?**
- a) Türkçemiz b) Bayrağımız c) Milli marşımız d) Eğitim Sistemimiz
11. Aşağıdakilerden hangisi İç İşleri Bakanlığının yaptığı çalışmalardan biridir?
- a) Yabancı devletlerle ilişkileri düzenler. b) Anayasada yazılı hak ve hürriyetleri korur.
c) Ailesini ve devletini seven insanlar yetiştirir. d) Kanun çıkarır.
12. Aşağıdakilerden hangisi Kültür ve Turizm Bakanlığının faaliyet alanındadır?
- a) Verimli tarım arazileri oluşturmak. b) Gelen turistlerin can güvenliğini sağlamak.
c) Ulusal ve Tarihi değerleri korumak. d) İyi vatandaş yetiştirmek.
13. Aşağıdakilerden hangisi ulusal egemenliğin göstergelerinden biridir?
- a) Başbakan istediği bakanları iş başına getirebilir.
b) Başbakan ve bakanları halk seçer.
c) Cumhurbaşkanı istediği yönetimi iş başına getirebilir.
d) Cumhurbaşkanı bakanları seçer.
14. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum örgütlerinin topluma yaptığı katkılardan **biri değildir?**
- a) Çevre koruma bilincini arttırması
b) İnsanların daha fazla para kazanmalarını sağlaması
c) Sanatsal ve kültürel faaliyetlere duyulan ilgiyi arttırması
d) İnsanları doğaya karşı daha duyarlı hale getirmesi
15. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum örgütlerinin kurulma nedenlerinden **biri değildir?**
- a) Toplumun genelini etkileyen sorunlara çözüm bulmak.
b) Sosyal dayanışmayı sağlamak.
c) Para kazanmak.
d) Sosyal yardımlaşmayı sağlamak.
16. Toplumsal alanlarda yaşamı düzenleyen kurallar olmasaydı, aşağıdakilerden hangisi ortaya çıkabilirdi?
- a) Düzenli bir yaşam b) Haklara saygılı bir toplum
c) Mutlu bir yaşam d) Toplumsal karmaşa durumu

17. “Toplum olarak sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşamamız gerekmektedir. Sağlıklı çevre sağlıklı ve mutlu yarınlar demektir. Sağlıklı bir çevrede yaşamamız için devlet gerekli tedbirleri alır. Sivil toplum kuruluşları da çeşitli çalışmalar yürüterek toplum ve çevre sağlığına katkıda bulunur. İnsanlar olmasa da doğa yaşamına devam eder, oysa biz yaşamak için doğanın varlığına muhtacız.”

Sağlıklı ve temiz bir çevreyle ilgili yukarıdaki açıklama dikkate alındığında aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- Gelecek nesillere sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmalıyız.
- Devlet sağlıklı ve temiz çevreyi tek başına sağlayabilir.
- İnsanlar olmasa doğa da yok olur.
- Sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşamak çok önemlidir.

18. Kızılay’ın amaçlarından bazıları şunlardır:

- Yardımlaşma ve işbirliğini özendirir
- Ayrım gözetmez, tarafsız ve bağımsızdır.
- Çeşitli afetlerde halkın yanındadır.
- Gönüllü bir yardım kuruluşudur.

Kızılay’ın yukarıdaki amaçları dikkate alındığında aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- Bu kuruluştaki herkesin çalışamayacağı
- Sürekli dostluk, paylaşım ve yardımseverliği desteklediği
- Devletin desteğiyle çalıştıkları
- Bu kuruluşun sadece kendine üye olanlara yardım ettiği

19. Türk Eğitim Vakfının amaçlarından bazıları şunlardır:

- Maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencilere burs vermek
- Okul, öğrenci yurdu ve merkezleri açmak
- Eğitim ve öğretim alanında araştırmalar yaptırmak
- Sanayi, üniversite ve eğitim işbirliğini sağlamak

Türk Eğitim Vakfının yukarıdaki amaçları dikkate alındığında aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılamaz?

- Türk Eğitim Vakfı milli eğitime katkı sağlar.
- Türk Eğitim Vakfı eğitimde gelişmeyi sağlar.
- Türk Eğitim Vakfı sosyal yardımlaşmayı sağlar.
- Türk Eğitim Vakfı öğretmenlere lojman desteği sağlar

20. Atatürk, “ Bir ulusun gerçek kurtuluşu ancak eğitimle olur.” demiştir. Atatürk’e göre eğitim toplumsal yaşamımızın gereklerine uymalı ve çağın gereklerine uygun olmalıdır.

Yukarıdaki cümleden aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşamaz?

- a) Atatürk eğitime önem vermiştir.
 - b) Eğitim sistemimiz eskiden çok kopuk olamamalıdır.
 - c) Eğitim zamanın gereklerine uymalıdır.
 - d) Eğitim bir milletin gelişmesini sağlamalıdır.
21. “Ahmet Bey, çalıştığı dershanede yorucu mesailer yapmaktadır. Doğal çevrenin korunmasında çok duyarlıdır. İşlerinden zaman buldukça çevreyi güzelleştirmek için bir vakıfta gönüllü olarak çalışmaktadır. Ayşe Hanım, bir bankada çalışmakta ve işlerinden zaman buldukça kimsesiz çocukların sorunlarıyla ilgilenen bir yardım kuruluşunda gönüllü olarak çalışmaktadır.”

Yukarıda verilen örneklerden aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- a) Ahmet Bey’le Ayşe Hanım birbirine benzemektedirler.
 - b) Ayşe Hanım’ın patronu çok anlayışlı biridir.
 - c) Doğayı güzelleştirmek ders anlatmaktan daha iyidir.
 - d) İnsanlar hem kendi işlerinde çalışıp hem de yardım kuruluşlarında görev alabilirler.
22. “Toplumumuzdaki çeşitli sorunlar, istek ve ihtiyaçlar nedeniyle, değişik amaçlara sahip sivil toplum kuruluşları oluşturulmuştur. Bu kuruluşlar aracılığıyla ekonomik durumu iyi olanlar, ihtiyacı olanlara gönüllü olarak yardım edebilirler. Yardım etmek isteyen herkes bu örgütlerde yardım yapmak veya çalışmak üzere katılabilirler. Yardımsever insanlar maddi birikimleriyle insanların yararına olacak okul ve hastane gibi kurumlar da yaptırabilmektedirler.”

Yukarıdaki açıklamalardan aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

- a) Maddi durumu iyi olanlar gönüllü olarak ihtiyacı olanlara yardım ederler.
- b) Sadece zengin insanlar yardım severdir.
- c) Herkes okul ya da hastane yaptırmak zorunda değildir.
- d) Maddi birikimi olmayanlar sivil toplum kuruluşlarında çalışamazlar.

23. “Toplumsal yaşamımızı düzenleyen bazı kurallar vardır. Bu kurallar hep birlikte düzen ve huzur içinde yaşamamızı sağlar. Toplumsal alanlarda yaşamı düzenleyen kurallar, yazılı hale getirilmiştir. Her zaman farkında olmayabiliriz ama aslında her durumda hukuk kuralı vardır. Evde ya da markette uyulması gereken kurallar kimi zaman grup üyeleri kimi zaman toplum tarafından konur.”

Yukarıdaki açıklamadan aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- a) Kurallara her zaman uyulması gerekmez.
- b) Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların hepsi anayasada yer alır.
- c) Tüm kurallar yazılıdır.
- d) Toplu halde yaşanan her alanda belli kurallar vardır.

24. “Kanunları sadece mahkemeler uygulamaz. Bu konuda herkesin görevleri vardır. Bazı kurallar yasalar çerçevesinde belirlenmiştir ve yazılı haldedir. Bazı kurallar ise yazılı olmayan ancak toplumsal hayatın huzur içinde devam etmesi için gereklidir. Hayatta her şeyin bir kuralı vardır. Ekmek aldığımız bakkalla da aramızda hukuk ve kanunlar vardır.”

Yukarıdaki açıklamadan aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabılır?

- a) Kanunları sadece polisler uygulayabilir.
- b) Kanunlara sadece büyükler uymalıdır.
- c) Tüm insanların uyduğu hem yazılı hem de yazılı olmayan kurallar vardır.
- d) Tüm kurallara uymamanın cezasını mahkemeler verir.

25. “Demokrasi, kişisel haklara saygılı, herkesin eşit haklara sahip olduğu ve özgürlüklerin olduğu bir rejimdir. Ancak demokrasideki özgürlük sınırsız bir özgürlük değildir.”

Yukarıdaki açıklamada özgürlüklerin sınırlı olmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Özgürlük iyi bir şey olmadığı için
- b) Herkesin özgür olmaması gerektiğinden
- c) Başkalarına zarar vermeden kullanılması için
- d) Demokrasinin özgürlüklere karşı olmasından

26. “Bütün bakanlıkların merkezi Ankara’dadır. Merkezi yönetim birimleri ülkedeki işleyişin devam etmesini sağlarlar. Örneğin; Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı gibi. Yaşadığımız yerlerdeki müdürlükler bu bakanlıklara bağlı olarak çalışmalarını yürütürler.”

Yukarıdaki açıklamadan aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

- a) Merkezi yönetim bakanlıklar yoluyla yürütülür.
- b) Her bakanlığın görevi birbirinden farklıdır
- c) Müdürlükler bakanlıklardan daha etkilidir.
- d) Bakanlıkların olmasına gerek yoktur.

27. “Yurdumuzda yürütme görevi cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kuruluna aittir. Anayasamıza göre yürütme organının başında cumhurbaşkanı bulunur. Cumhurbaşkanı Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temsilcisidir.”

Yukarıdaki cümleden aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- a) Cumhurbaşkanı bakanlıktaki tüm işleri yapar.
- b) Cumhurbaşkanı anayasayı yazan kişidir.
- c) Cumhurbaşkanı ülkedeki en yetkili kişidir.
- d) Cumhurbaşkanı ülkeyi tek başına yönetir.

28. Atatürk; “Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Ülkesini, bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı dillerin egemenliğinden kurtarmalıdır.” demiştir.

Yukarıdaki Atatürk’ün sözünden aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- a) Türk diline verilecek önem bağımsızlığımız açısından önemlidir.
- b) Ülkemizde çeşitli hazineler vardır.
- c) Yabancı ülkelerin dillerine de önem vermeliyiz.
- d) Yabancı kelimelerin dilimize karışması iyi olur.

29. “Demokratik yaşamın temeli, toplumsal sorunların çözümüne katılım ile mümkündür.” Bu ifade ile aşağıdakilerden hangisi **belirtilmek istenmiştir?**

- a) Demokrasi anlayışında bireyler tek başına toplumsal sorunları çözebilirler.
- b) Demokrasi anlayışında, toplumsal sorunların çözümü için kararlar birlikte alınır.
- c) İnsanların toplumsal sorunları çözmek için birlikte çalışmalarına hiç gerek yoktur.
- d) Devlet tüm toplumsal sorunları insanlar için çözebilir.

30. Aşağıdakilerden hangisi Tema ve Çekül vakfının **ortak özelliklerinden** biridir?

- a) Çevre ile ilgili çalışan sivil toplum örgütleri olmaları
- b) Eğitim ile ilgili çalışan sivil toplum örgütleri olmaları
- c) Kültür ve sanat ile ilgili çalışan sivil toplum örgütleri olmaları
- d) Fakirlere yardım için çalışan sivil toplum örgütleri olmaları

31. “Bir öğretmen, okulundaki maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencilere burs vermek istiyor, ama tek başına bu öğrencilerin hepsine yardım edebilmesi mümkün görünmüyor. Öğretmen, eğitime destek veren yardım kuruluşlarına başvuruyor. Bu kuruluşlardan aldığı yanıtları okul müdürü ve velilere bildiriyor ve ihtiyacı olan öğrencilere gerekli yardımları ulaştırıyor.”

Bu durumda öğretmenin, ihtiyacı olan öğrenciler için yaptığı işler aşağıdakilerden hangisine **örnek olabilir?**

- a) Yardım kuruluşlarına öğretmenler başvurmalıdır.
- b) Yardım kuruluşları okul müdürlerinden izin alarak çalışabilir.
- c) Çevremizdeki yardıma ihtiyacı olan insanlara tek başımıza yardım edemeyiz.
- d) Yardım kuruluşları eğitim alanında yardım yaparlar.

32. Sivil toplum örgütlerinin farklı amaçları olması ve farklı alanlarda hizmet vermesinin **en önemli nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Bir sivil toplum örgütü sadece bir alanda çalışabildiği için
- b. Toplumda farklı ihtiyaçların bulunmasından dolayı
- c. Birden fazla alanda çalışmalarını devlet yasakladığı için
- d. Yardım kuruluşlarının sayılarının fazla olmasından dolayı

33. “Sivil toplum örgütlerinde çalışmak gönüllülük esasına dayalıdır.” Sivil toplum örgütleri yardım etmek isteyen herkese kapılarını açarak aşağıdaki sonuçlardan hangisine **ulaşmak istemektedir?**

- e. İnsanların boş zamanlarını değerlendirmelerini sağlamak
- f. Devletin insanlara daha fazla yardım etmesini sağlamak.
- g. Kimseye maaş vermeden çalışmalarını sağlamak.
- h. İnsanlar arasında yardımlaşma ve dayanışmayı arttırmak.

34. “Türk Kalp Vakfı toplumun kalp sağlığını korumak için, ücretsiz kalp muayeneleri yapar.” Bunun **en önemli nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sağlık sigortası olmayan insanların kalp sağlığını korumaya çalışmak.
- b) Kalp hastalarını iyileştirmek.
- c) İnsanların kalp sağlıklarına dikkat etmelerini sağlamak.
- d) Toplumun genel sağlığını korumak.

35. “Tema Vakfı erozyonla mücadele ve ağaçlandırma çalışmaları yapar.” Tema Vakfı bu yolla aşağıdaki sonuçlardan hangisine **ulaşmak istemektedir?**

- a) Sebze ve meyvelerin daha doğal olmasını sağlamak.
- b) Hükümet politikalarına uymak.
- c) Verimli toprakları arttırarak, daha iyi bir gelecek oluşturmak.
- d) Su kaynaklarının kurumasını önlemek.

36. “Toplumsal yaşamı düzenlemek için konulmuş kurallardan bazıları sözlü bazıları da yazılıdır. Sözlü ya da yazılı kurallara uyulmadığı zaman insan hakları, eşitlik, özgürlük gibi değerler korunamaz.”

Yukarıdaki açıklama aşağıdakilerden hangisine örnek olabilir?

- a) Kuralların olmadığı yerde demokrasi yoktur.
 b) Sözlü olan kurallar yazılı olan kurallardan daha önemlidir.
 c) Sözlü kurallar geleneklerimizden kaynaklanır.
 d) Yazılı kuralları İç İşleri Bakanlığı belirler.
37. “Kültür ve Turizm Bakanlığı ulusal, manevi, tarihi, kültürel ve turistik değerleri araştırmak, geliştirmek ve korumaktan sorumludur.” Kültür ve Turizm Bakanlığı bu yolla aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşmak istemektedir?

- a) Başka ülkelerin de tarihi değerlerini korumak.
 b) Ülkemizdeki tarihi ve turistik yerlere gelir sağlamak.
 c) Okullardaki tarih derslerine daha fazla önem verilmesini sağlamak.
 d) Ülkemizde bulunan tarihi ve kültürel eserleri korumak.

38. “Adalet Bakanlığı insan haklarının korunması için kanunları uygulamak, mahkemeler açmak ve ülkede adaleti sağlamakla görevlidir.” Adalet Bakanlığı bu yolla aşağıdakilerden hangisine ulaşmak istemektedir?

- a) Avukatların insanları savunmasını sağlamak.
 b) Haksızlığa uğrayan insanların haklarını yasal yollarla geri vermek.
 c) İnsanların adaleti kendilerinin sağlamasına destek vermek.
 d) İnsanların mahkemeleri sevmelerini sağlamak.

39. I. İnsanlar yeni gelişme ve değişimlere her zaman açık olmayabilirler.
 II. İnsanın tek başına her şeyin üstesinden gelmesi mümkün değildir.
 III. İnsanlar sürekli bir yaşam mücadelesi içindedirler.
 IV. Yardımlaşma ve dayanışma sosyal hayatın bir gereğidir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri aynı düşünceyle ilgilidir?

- a) I, III b) II, III c) II, IV d) I, IV

40. I. İhtiyacı olan insanlara yardım etmek insanlık görevimizdir.

II. Huzurlu ve mutlu bir toplumda insanların ihtiyaçları büyük ölçüde giderilmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden biri neden biri sonuçtur. Bu ifadelerden hangisi diğerinin bir sonucu olabilir?

- a) Birinci cümle ikinci cümlenin sonucudur.
 b) Her ikisi de yanlış ifadelerdir.
 c) Birinci cümle ikinci cümlenin tam tersidir.
 d) İkinci cümle birinci cümlenin sonucudur.

41. I. Kurallar toplumsal yaşama düzen sağlar.
 II. Yazılı olduğu gibi sözlü kurallar da vardır.
 III. Kuralsız bir dünya karmakarışıktır.
 IV. Kurallara uymayanlar cezalandırılır.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri aynı düşünceyle ilgilidir?

- a) II, III b) I, III c) III, IV d) II, IV

42. I. Yerinden yönetim birimleri merkezi yönetim birimlerine bağlı olmasa her bölge kendi istediği gibi hareket edebilir.
 II. Yerinden yönetim problemlere merkezi yönetimlerden daha etkili çözüm üretirler.
 III. Ülke genelinde birlik ve bütünlüğün sağlanması için merkezi ve yerinden yönetim birimleri birbirlerine bağlı olarak çalışırlar.
 IV. Sorunları ancak merkezi yönetimler etkili biçimde çözebilir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri aynı düşünceyi savunmaktadır?

- a) II, III b) I, IV c) I, III d) III, IV

43. I. Dilimiz, Milli Kültürümüzün devamlılığını sağlamaktadır.
 II. Milli Kültürümüz dilimizi değiştirmektedir.
 III. Milli Kültürümüz bağımsızlık sembolümüzdür.
 IV. Dilimiz kültürel mirasımızı yeni nesillere aktarmada önemli rol almaktadır.

Yukarıdakilerden hangileri **Türk Dilimizin** korunmasını önemli hale getiren **nedenlerden olabilir?**

- a) I, III b) II, III c) II, IV d) I, IV

44. I. Herhangi bir sivil toplum kuruluşunda çalışmak.
 II. Birden fazla sivil toplum kuruluşunda çalışmak.
 III. İnsanlara yardım etmek istemek.
 IV. Bu iş için belli zaman ayırmak.

Yukarıdaki durumlardan hangileri yardıma muhtaç insanlara yardım etmek için gerekli değildir?

- a) I, II b) I, III c) I, IV d) II, IV

EK-IV

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

“Sosyal Bilgiler” dersiyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçme aracındaki **her bir ifadenin, doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. **Bu bir sınav değildir.** Bunun için, vereceğiniz yanıtlar sadece sizin kendi görüşünüz olmalıdır. Her bir ifadeyle ilgili görüşünüzü belirtirken, ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sonra ifadeye belirtilen düşüncenin, sizin düşüncesi ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtiniz.

Örneğin:

Tümce	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İlkbaharın yeşilliği beni büyüler.	(X)	()	()	()	()

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

.....

Sınıfı ve Numarası:

.....

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Tümceler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersi, çok sevdiğim dersler arasındadır.	()	()	()	()	()
2. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konular beni sıkır.	()	()	()	()	()
3. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak beni dinlendirir.	()	()	()	()	()
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır.	()	()	()	()	()
5. Sosyal Bilgiler dersi, derslerin en güzelidir.	()	()	()	()	()
6. Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanmam.	()	()	()	()	()
7. Mümkün olsa, Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir ders alırım.	()	()	()	()	()
8. Sosyal Bilgiler dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.	()	()	()	()	()
9. Sosyal Bilgiler dersine mecbur olduğum için çalışırım.	()	()	()	()	()
10. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissedirim.	()	()	()	()	()
11. Diğer derslere göre Sosyal bilgiler dersine, daha büyük bir zevkle çalışırım.	()	()	()	()	()
12. Sosyal bilgiler dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.	()	()	()	()	()
13. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan konuların yaşantımda önemli olduğunu düşünmüyorum.	()	()	()	()	()
14. Sosyal bilgiler dersini almanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
15. Programda, Sosyal Bilgiler dersinin ders saatleri arttırılırsa sevinirim.	()	()	()	()	()
16. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili kaynak kitapları araştırmayı / incelemeyi severim.	()	()	()	()	()
17. Sosyal Bilgiler dersi beni düşünmeye yöneltmiyor.	()	()	()	()	()
18. Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerine katılmayı sevmem.	()	()	()	()	()
19. Sosyal Bilgiler dersinin çalışmalarıyla uğraşmak beni eğlendirir.	()	()	()	()	()
20. Sosyal Bilgiler dersinden çekinirim.	()	()	()	()	()
21. Sosyal Bilgiler dersi önemli gördüğüm derslerden biridir.	()	()	()	()	()
22. Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine çalışırım.	()	()	()	()	()
23. Bana göre, Sosyal Bilgiler dersi çekici bir ders değildir.	()	()	()	()	()
24. Dersler arasında en çok Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanırım.	()	()	()	()	()
25. Sosyal Bilgiler dersi beni diğer derslerden daha çok mutlu eder.	()	()	()	()	()
26. Sosyal Bilgiler dersi benim için yararlı bir ders değildir.	()	()	()	()	()

EK-V

İzin Yazısı

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04 / 9466
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

29 -05- 2007

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

İlgi : a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/05/2007 tarih ve 2893 sayılı yazısı.

İlgi yazıda; Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Araştırma Görevlisi Zehra Nur ERSÖZLÜ' nün hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı: "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" konusunun Tokat Merkeze bağlı Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim okulu 5/A ve 5/D sınıfı öğrencilerine uygulanmak istenmektedir.

Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Araştırma Görevlisi Zehra Nur ERSÖZLÜ' nün hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı: "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" konusunun Tokat Merkeze bağlı Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim okulu 5/A ve 5/D sınıfı öğrencilerine uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin ANSİZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

128
TOKAT
28/05/2007
F. İLHAN BASAN
Yardımcı
İl Millî Eğitim Müdürü

28/05/2007 Şef . İ. COŞKUN
28/05/2007 Müd. Yrd. N. ÇEVİK

EGİTİM %100 DESTEK	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Tel : (0356) 214 10 17-140
	Hakımeti Yılmazlı Karıo	Faks : (0356) 214 11 86
	60100 Tokat	İnternet: http://tokat.meb.gov.tr
	Eğitim Örgütleniş Birliği	E-mail : tokatmem@meb.gov.tr

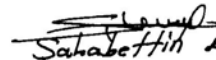
EK-VI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

Sevgili Öğretmenim, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisini inceleyen bu deneysel çalışmayı birlikte yürüttük. İşlemlerin sonunda sosyal bilgiler dersinde iki ünite boyunca yapılan bu çalışmalara ilişkin değerlendirmeleriniz, görüşleriniz ve eleştirileriniz nelerdir? Bunları bizlerle paylaşır mısınız?

Size ve öğrencilerinize bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar göstermiş olduğunuz ilgi, samimiyet ve yoğun çabadan ötürü çok teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Zehra Hanım,
Yansıtıcı düşünme becerilerini bana iletanlattığınızda öğrencilerimin bu çalışmalar beceribileceklerini düşünmemiştim. Ancak bana verdiğiniz ders planlarını uyguladıkça ve sizin de yardımlarınızla uygulamaları devam ettirdikçe bunu gördüm: Öğrencilerim kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar ve derse daha sıkı katılıyorlar. Derse normalde katılmayan öğrencilerim bile grupta çalışmalarında ve grup görevlerinin yazımında aktif rol almaya başladılar. Örneğin önce öğrencilerim kendilerine daha fazla güvenmeye başladılar. Örneğin bir amaç belirleme okadar faydalı okuttu çocuklar neyi öğrendiklerinin farkında oluyor ve bu amaçta ne kadar ulaştıklarını denetleyebiliyorlar. Bir de kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini düşünüyorlar. Daha önce derste format bile kaldırmayan öğrenciler şimdi kendi amaçlarını denetleyebiliyor, kendisinin nasıl bulunduğu üzerinde yorumlar yapabiliyorlar. Gelelim öğrenme çıktılarına, aslında öğrencilerimin bu çıktıları dokunabileceklerini veya yazma işiyle bu kadar ciddi bir şekilde uğraşacaklarını düşünüyordum. Ama çıktıları yazdıklarını paylaştıkça şaşkınlığım arttı. Birlikte verdiğiniz geri dönütlerinde yazmalarını geliştirdiğini düşünüyorum. En güzeli de ne biliyor musunuz, ne kadar dürüst ve içten davranıyorlar. Öğrencilerimi takdir ediyorum. Bu becerileri kazanmaları gerçekten çok güzel. Size çok teşekkür ederim, tüm öğrencilerim ve bana kazandırdıklarınız için...


Sahabettin KORKMAZ
5/A Sınıfı Öğretmeni

Araş. Gör. Zehra Nur ERSÖZLÜ

EK-VII
DERS PLANLARI

I. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	27.03.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
Ünite:	Toplum İçin Çalışanlar
Temel Beceriler:	Karar verme, Sosyal Katılım, Yaratıcı Düşünme, Yansıtıcı Düşünme
1. Kazanım:	Toplumun temel ihtiyaçlarıyla, bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.
2. Kazanım:	Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.
Materyaller:	Grup günlük kartonları, bireysel günlükler, çalışma yaprakları, renkli kalemler, ders ve çalışma kitapları
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Öğrenme, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme Öğrencilerden ders kitaplarından “ Toplumsal İhtiyaçlarımız” başlıklı 119, 120 ve 121. sayfalara göz atmalarını isteyiniz. Pankartlarda yazılanlar size ne ifade ediyor?, Bu kavramlar hakkında ne biliyorsunuz?, Tahtaya kavramlar yazılır. Sağlıklı çevre, Güvenlik, Eğitim, Adalet, Sağlık kavramları hakkında bildiklerini hatırlamaları istenir ve tahtadaki her kavramın altına söylenenler yazılır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında devletin yanında yardımsever kuruluşların rol aldığını anlatınız. Yardımsever kuruluşlar hakkında ne biliyorsunuz? Tahtaya bu kuruluşların adları yazılır. Tema, Modern Yaşamın Gereği, Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Çekül, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Türk Kalp Vakfı, İlkyar kuruluşlarıyla ilgili televizyonda veya çevrede gördüklerini hatırlamaları istenir. Bunlara

verilen örnekler tahtadaki o kuruluşun altına yazılır. Daha sonra öğrencilere bu konuyu öğrenirlerse ne elde edecekleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Bu kuruluşları ve yaptıkları faaliyetleri öğrenerek; Yardıma muhtaç insanlara nasıl yardım edildiğini anlayacağım, Bu kuruluşların insanların daha rahat ve huzur içinde yaşamasındaki rollerini öğreneceğim, Bu kuruluşlar aracılığıyla insanlara nasıl yardım edebileceğimi öğreneceğim.)

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Çalışma kitaplarından “Yardımsever Kuruluşlar” başlıklı 100. sayfayı inceleyerek resimlerin yanlarında verilmiş olan sivil toplum kuruluşlarından uygun olanıyla eşleştirmelerini söyleyiniz. Öğrencilere ders kitaplarından sayfa 122, 123, 124 teki Yardımsever kuruluşlara göz atmaları istenir.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: İşbirlikli gruplardaki öğrencilerin kendilerine grup içinden bir eş belirlemeleri istenir. (Yaz/-Eşleş- Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılır. Yardımsever kuruluşlarla ilgili yaratıcı soruların bulunduğu çalışma yapraklarını eşlere birer tane olmak üzere her gruba 2’şer tane dağıtınız. Öğretmen sesli yönergelerle öğrencilere yapacakları görevle ilgili yardımcı olur. Öğrenciler kendi yanıtlarını eşleriyle birlikte yazar ve sonra bir diğer ikili grupla paylaşırlar. Tüm gruplar cevaplarını paylaşıp üzerinde tartışırlar. Sonra verilen cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşünmelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Öğrenciler, yardım sever kuruluşları ve bunların toplumda ne gibi faydalar sağladıklarını kavradılar mı? Bir sonraki derste sivil toplum örgütlerinin faaliyet alanlarını göreceklerini evde göz atıp gelmelerini anne ve babalarından bu konuda yardım almalarını söyleyiniz. Grup olarak çalışma yapraklarından aldıkları puanları hesaplayınız.

Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve her hafta dersin sonunda gelecek derse kadar panoda sergilenir.

Yansıtma Aşaması:
Kişisel Günlükler Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

I. Hafta
Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Yönerge: Aşağıda yaratıcı düşünme becerilerinizi geliştirici sorular yer almaktadır. Aşağıdaki soruları okuyup arkadaşınızla birlikte tartışarak cevaplayınız	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
Sorular/Cevaplar	Sorular/Cevaplar
1. Bildiğiniz yardımsever kuruluşlar kaç tanedir?	1. Bildiğiniz yardımsever kuruluşlar kaç tanedir?
2. Yardımsever Kuruluşlar olmasaydı, toplumumuzda yaşam nasıl değişirdi?	2. Yardımsever Kuruluşlar olmasaydı, toplumumuzda yaşam nasıl değişirdi?
3. Eğer herkes muhtaç kimselere yardım etseydi, yardım kuruluşlarına gerek olur muydu?	3. Eğer herkes muhtaç kimselere yardım etseydi, yardım kuruluşlarına gerek olur muydu?
4. Eğer bir yardım kuruluşunda çalışsaydın neler yapardın?	4. Eğer bir yardım kuruluşunda çalışsaydın neler yapardın?
5. Eğer yardıma muhtaç bir insan olsaydın ve yardımsever kuruluşlar sana yardım etseydi ne hissederdin?	5. Eğer muhtaç yardıma bir insan olsaydın ve yardımsever kuruluşlar sana yardım etseydi ne hissederdin?

6. Toplumsal ihtiyaçlarımızdan sağlık ile eğitim ihtiyacını karşılaştırınız.	6. Toplumsal ihtiyaçlarımızdan sağlık ile eğitim ihtiyacını karşılaştırınız.
7. Yardımsever kuruluşların yaptığı faaliyetleri doğru buluyor musun? Niçin?	7. Yardımsever kuruluşların yaptığı faaliyetleri doğru buluyor musun? Niçin?

II. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	03.04.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
Ünite:	Toplum İçin Çalışanlar
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Sosyal Katılım, Karar verme, Yansıtıcı Düşünme
3. Kazanım :	Sivil Toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.
4. Kazanım:	Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.
Materyaller:	Grup günlük kartonları, bireysel günlükler, çalışma yaprakları, renkli kalemler, Ders ve çalışma kitapları
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Öğrenme, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme: Öğrencilerinizden ders kitabının 122, 123, 124. sayfalarındaki “Modern Yaşamın Gereği” başlıklı bölümü incelemelerini ve burada karışık olarak verilmiş olan sivil toplum kuruluşlarını etkinliklerine göre sınıflandırarak çalışma kitaplarının 104. sayfasındaki “Ben Bir Sivil Toplum Kuruluşuyum” başlıklı bölümde yer alan tablo 1’e yazmalarını isteyiniz. Daha sonra öğrencilere bunu yaparlarsa ne elde edecekleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Bu kuruluşların etkinlik alanlarını anlayacağım, Hangi sivil toplum kuruluşunun hangi etkinliklere sahip olduğunu öğreneceğim.)
Süreç:	Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilerden çalışma kitapları sayfa 105’teki örnek olaylara göz atmalarını isteyiniz. Siz de hangi durumlarda hangi sivil toplum kuruluşunun etkinlikte bulunabileceğine ilişkin hatırlatmalarda bulununuz. Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: İşbirlikli gruplardaki öğrencilerin kendilerine grup içinden bir eş belirlemeleri

istenir. (Yaz/-Eşleş- Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yapraklarının her birinde bir sivil toplum kuruluşunun adı yazılıdır ve öğrenciler arkası çevrilmiş çalışma yapraklarını kendileri seçerler. 4 kişilik işbirlikli gruplar 2 tane çalışma yaprağı almış olurlar. Her çalışma yaprağında iki sütun vardır. Öğrenciler seçtikleri herhangi bir sivil toplum kuruluşunun adını yukarıda boş bırakılan kısma yazarlar. Birinci sütuna yazılı olan sivil toplum kuruluşunun ne tür durumlar olursa faaliyet gösterebileceğinin yazılabileceği alandır. İkinci sütun ortaya çıkan her bir durumda sivil toplum kuruluşunun neler yapabileceğidir. Çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılır ve onlardan olası durumları ve bu durumlarda neler yapılabileceğini tartışmaları ve yazmaları istenir. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir. Ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Tüm sınıf etkinliği bitirdiğinde tahtaya gelerek arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmaları istenir.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşünmelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Sivil toplum kuruluşlarını faaliyet alanlarına göre sınıflayabildiler mi, etkinliklerini kavrayabildiler mi? Bir sonraki derste sivil toplum kuruluşlarının çeşitli rolleri ve bir sivil toplum kuruluşunda kimlerin çalışabileceği üzerinde duracağınızı anlatınız. Evde bu konuyla ilgili düşünmelerini isteyiniz.

**Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri**

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

**Yansıtma Aşaması:
Kişisel Günlükler**

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarırken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen

öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

II. Hafta

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
Yönerge: Yukarıda verilen boşluğa seçtiğiniz bir sivil toplum kuruluşunun adını yazınız. Aşağıda ayrılan sütunlara göre birinci sütunda ne tür durumlar olursa faaliyet göstereceğini ve ikinci sütunda da birinci sütundaki durum gerçekleştiğinde neler yapabileceklerini iyice düşünüp karşılıklı olacak şekilde yazınız.	
.....	
Ne Olursa	Neler yapar
1.	1.
.....	
1.	1.
.....	
1.	1.
.....	
1.	1.

.....	
1.	1.
.....	
1.	1.

III. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	10.04.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
Ünite:	Toplum İçin Çalışanlar
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Sosyal Katılım, Karar verme, Yansıtıcı Düşünme
4. Kazanım:	Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.
5. Kazanım:	Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.
Materyaller:	Grup günlük kartonları, bireysel günlükler, çalışma yaprakları, renkli kalemler, Ders ve çalışma kitapları
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Öğrenme, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	<p>Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme</p> <p>Öğrencilerden önceki derste yaptıkları etkinlikleri hatırlamaları istenir. Hangi sivil toplum kuruluşunun hangi durumlarda faaliyete geçtiğini ve neler yapabildiğine ilişkin örnekler vermelerini sağlayınız, siz de örneklerle yol gösteriniz. Daha sonra öğrencilere ders kitaplarından “ Gönüllülük Esastır” başlıklı 127, 128. sayfaları okumaları istenir. Okunan bu örnek durumlarla ilgili öğrencilerin düşünceleri istenir.</p> <p>Daha sonra öğrencilere bu durumları okuduklarında ne öğrendikleri ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (İnsanların bu kuruluşlarda nasıl görev alabildiklerini öğreneceğim, bu kuruluşlara nasıl destek olabileceğimi öğreneceğim, İnsanların hem çalışıp hem de bu</p>

kuruluşlarda aktif rol alabileceğini anlayacağım.)

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilere yapılacak etkinlik hakkında bilgi veriniz. Etkinlik sürecinde öncelikle ders kitaplarından sayfa 127, 128’ de verilen durumlara benzer örnek durumların verileceğini söyleyiniz. Bu durumlarla ilgili soruların yer aldığı çalışma yapraklarını öğrencilerin örnek olayları anladıklarından emin olduktan sonra her işbirlikli gruba 2’şer tane dağıtılacak, böylece eşli gruplar bir çalışma yaprağıyla çalışabileceklerdir.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: İşbirlikli gruplardaki öğrencilerin kendilerine grup içinden bir eş belirlemeleri istenir. (Yaz/Eşleş-Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan bir örnek olayı kapsayan örnek olay yaprakları (Eşli öğrencilere bir tane gelecek şekilde) dağıtılır ve öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunarak örnek olayın anlaşılması sağlanır. Öğrencilerin anladıklarından emin olduktan sonra çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yapraklarında bir örnek olaya ilişkin sorular yer almaktadır. Eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarındaki düşünme becerilerini geliştirici soruları cevaplarlar. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir, soruları cevaplama model oluşturur ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Soruların cevaplandırılması bitirildiğinde cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Öğrenciler, sivil toplum kuruluşlarında çalışanların çeşitli rolleri olabileceğini ve kendisinin de bu kuruluşlarda gönüllü çalışabileceğini kavradılar mı? Bir sonraki derste sivil toplum kuruluşlarının resmi kuruluşlardan farkı üzerinde duracak ve Atatürk’ün Milli Eğitimle ilgili düşüncelerini konuşacağız. Anne ve

babalarınızdan, internetten yararlanarak bu konuda bilgi toplayınız.

Yansıtma Aşaması: : Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup
Grup Günlükleri süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

Yansıtma Aşaması: : Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır
Kişisel Günlükler ve soruları cevaplarırken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

III. Hafta

ÖRNEK OLAY

Burcu hanım gündüzleri bir ilköğretim okulunda matematik öğretmenliği yapmakta, okuldan arta kalan vakitlerinde ve hafta sonları Çağdaş Eğitim Vakfında gönüllü olarak çalışmaktadır. Bu vakfın faaliyetleri arasında muhtaç öğrencilere burs vermek, onların eğitim ihtiyaçlarını ücretsiz olarak gidermek gibi etkinlikler yer almaktadır. Burcu hanım da kendi mahallesinde bulunan muhtaç öğrencilere ücretsiz dersler vermektedir. Aynı zamanda vakıftaki kendisi gibi gönüllü arkadaşlarıyla çeşitli eğitim etkinliklerine de katılmaktadır.

Aslı ve ailesi, Burcu hanımla aynı apartmanda oturan bir ailedir. Ancak aslı Burcu öğretmenle aynı okulda bulunmadığı için sadece bazı akşamlar görüşebilmektedirler. Aslı'nın sınıf arkadaşlarından Mustafa'nın ailesi ekonomik güçlükler çekmektedir. Mustafa bir gün Aslı'ya ailesinin durumundan dolayı artık okula gelemeyeceğini, öğrenimini yarım bırakmak zorunda olduğunu anlatır. Aslı bu duruma çok üzülmüştür. Okuldan sonra üzgün bir şekilde evin yolunu tutmuştur.

III. Hafta

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Yönerge: Aşağıda okuduğunuz örnek olayla ilgili düşünme becerilerinizi geliştirici sorular yer almaktadır. Aşağıdaki soruları okuyup arkadaşınızla birlikte tartışarak cevaplayınız.	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
Sorular/Cevaplar	Sorular/Cevaplar
1. Aslı'nın yerinde olsaydınız, siz ne yapardınız?	1. Aslı'nın yerinde olsaydınız, siz ne yapardınız?
2. Sizce Çağdaş Eğitim Vakfı, Mustafa'ya nasıl yardım edebilir?	2. Sizce Çağdaş Eğitim Vakfı, Mustafa'ya nasıl yardım edebilir?
3. Böyle bir vakıf olmasaydı, neler olabilirdi?	3. Böyle bir vakıf olmasaydı, neler olabilirdi?
4. Mustafa'nın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?	4. Mustafa'nın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?

5. Bir insan hem başka bir işte çalışıp hem de bir yardım kuruluşunda gönüllü çalışabilir mi?	5. Bir insan hem başka bir işte çalışıp hem de bir yardım kuruluşunda gönüllü çalışabilir mi?
6. Siz bir yardım kuruluşunda gönüllü olarak çalışmak isteseydiniz, bu hangi sivil toplum kuruluşu olurdu? Neden?	6. Siz bir yardım kuruluşunda gönüllü olarak çalışmak isteseydiniz, bu hangi sivil toplum kuruluşu olurdu? Neden?

IV. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	17.04.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120'
Öğrenme Alanı:	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
Ünite:	Toplum İçin Çalışanlar
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Karar Verme, Sosyal Katılım, Yaratıcı Düşünme, Yansıtıcı Düşünme
5. Kazanım:	Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.
Atatürkçülük Kazanımı:	1. Atatürk'ün Milli Eğitim konusundaki düşüncelerini, uygulamalarını fark edebilme. 2. Eğitimin önemini kavrayabilme.
Materyaller:	Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Öğrenme, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme: Öğrencilere önceki derste yaptıkları çalışmalar kısaca hatırlatılır. Sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili neler bildiklerini hatırlamaları istenecek. Atatürk'ün de eğitime çok önem verdiği anlatılacak. Daha sonra öğrencilere bu konuyu öğrenirlerse ne elde edecekleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili bilgilerimi yeniden hatırlamış olurum ve böylece bu bilgileri kolaylıkla unutmam, Atatürk'ün eğitime verdiği değeri anlarım.)

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilere Atatürk'ün “En önemli, en temel nokta eğitim sorunudur. Eğitimidir ki bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum durumunda yaşatır; ya da bir ulusu tutsaklığa ve yoksulluğa sürükler.” Sözü söylenir ve tahtaya yazılır. Bu sözü iyi anlamaları için üzerinde konuşulur, tartışılır. Daha sonra çalışma kitaplarından sayfa 108'deki “Eğitimsiz Olmaz” başlıklı çalışmayı doldurmaları istenir. Çalışmalar kontrol edilerek hatalarını düzeltmeleri sağlanır. Öğrenciler Atatürk'ün eğitimle ilgili söylediği başka sözler olup olmadığını düşünmeleri istenir ve evde daha önce hazırladıkları bilgileri sunmaları istenir. Atatürk'ün eğitimle ilgili söylediği sözleri defterlere ve tahtaya yazmaları ve tüm sınıfla paylaşmaları istenir.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: Her işbirlikli grubun hep birlikte daha önce duymadıkları bir sivil toplum kuruluşu tasarımlarını isteyiniz. Eşli grupların birlikte çalışmalarını teşvik ederek eşli gruplara birer tane çalışma yaprağı veriniz. Kendileri tarafından üretilen hayal ürünü kuruluşun hangi durumlarda faaliyet gösterecek ve neler yapabileceğini dağıtılan çalışma yapraklarına yazmalarını isteyiniz. Öğrencilere bu faaliyetlerinde yol gösteriniz. Bu çalışma tamamlandığında ürettikleri sivil toplum kuruluşunu tahtaya gelip anlatmaları ve kuruluşla ilgili afişleri göstermelerini isteyiniz. Sınıfça beğenilen afişleri panoda sergileyiniz. Düşüncelerini tüm sınıfla paylaşmalarını isteyiniz.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Değerlendirme:

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır. Hayal ürünü bir yardım sever kuruluş üretip ona ilişkin bir afiş ya da resim yapabildiler mi? Bir sonraki derste yeni üniteye geçeceklerini yeni üniteye bir göz atıp, hazırlık sorularını cevaplayarak gelmelerini isteyiniz.

Öğrencilerden bir sonraki ders için Türkçe sözlükleri ve bir Anayasa kitapçığı getirmelerini isteyiniz.

Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

Yansıtma Aşaması:
Kişisel Günlükler

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

IV. Hafta

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
Yönerge: Aşağıda verilen bölümleri doldurarak ürettiğiniz sivil toplum kuruluşunu tanıttınız.	
Sivil Toplum Kuruluşunun Adı	Sivil Toplum Kuruluşunun Adı
Etkinlik Alanları	Etkinlik Alanları
Kuruluş Amacı	Kuruluş Amacı
Faaliyetleri	Faaliyetleri

V. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	27.04.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite:	Bir Ülke Bir Bayrak
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Sosyal Katılım, Karar verme, Yansıtıcı Düşünme
1. Kazanım:	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
Materyaller:	Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Anayasa Kitapçıkları, Türkçe Sözlükler, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Öğrenme, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme: Öğrencilerden, ünite başındaki hazırlık sorularını ve verdikleri cevapları defterlerinden okumalarını isteyiniz. Kavramlarla ilgili bir ön hatırlatma yapıldıktan sonra öğrencilere, kanun, hukuk, anayasa kavramlarından ne anladıkları ve bu kavramların nerelerde kullanıldığına ilişkin ön bilgilerini yoklamalarını isteyiniz. Öğrencilerden biri verilen örnekleri tahtaya yazar. Bu kavramların dersin sonunda daha iyi anlaşılacağını söyleyiniz. Daha sonra öğrencilere bu kavramları ve kullanıldıkları yerleri öğrendiklerinde ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Kanun, hukuk, anayasa kavramlarının anlamalarını daha iyi öğrenmiş olacağım, İnsanlar arasında bu kavramların nasıl hayata geçirildiğini anlayacağım, Anayasayı daha yakından tanımış olacağım.)

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilere ders kitaplarından 135,136 ve 137. sayfalara göz gezdirmelerini isteyiniz. Buradaki yazılanları sesli bir şekilde siz okuyunuz öğrencilere takip ettiriniz. Resimler üzerinde tartışınız. 135. sayfadaki resimde kurallara uyulup uyulmadığını sorunuz. Neden böyle düşündüklerini sorunuz. Cevap vermeleri için teşvik ediniz. Hayatımızın her alanında belirli hukuk kurallarına uymak zorunda olduğumuzu anlatınız. Bu kuralların bazılarının resmi kurallar olduğunu bazılarının da aslında farkında olmadan hayatımızın birçok alanında hukuk kurallarını uyguladığımızı anlatınız. Sayfa 137'yi incelemelerini isteyiniz. Bu gibi farkına varmadan hukuk kurallarını uyguladığımız durumlara örnek vermelerini isteyiniz. Öğrencilerden sizin elinizdeki Anayasa kitapçığı ile okula geliniz. Öğrencilerinizden Anayasaya göz atmalarını isteyiniz. Anayasa, hukuk, kanun kavramlarını ve öğrencilerin sözlüklerden bulmalarını isteyiniz. Siz de bu kavramların ne olduğunu açıklayınız. Öğrencilerden buldukları bilgileri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz, tahtaya yazınız defterlerine yazmalarını isteyiniz. Ders kitaplarından sayfa 140'ta bu konular hakkında verilen bilgiyi incelemelerini isteyiniz. Bu kavramların anlamlarını ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarını bulan öğrencilere tahtaya yazdırınız ve anlaşılmasını sağlayınız. Hatalarını düzeltiniz.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: İşbirlikli gruplardaki öğrencilerin kendilerine grup içinden bir eş belirlemeleri istenir. (Yaz/Eşleş- Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılır. Çalışma yapraklarında öğrencilerden okulumuzun içinde uyduğumuz her türlü kurallara örnekler yazmaları istenir. Sonra bu kuralları Eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarını doldururlar. Her gruba birer anayasa kitapçığı verilir. Çalışma yapraklarına yazılan her bir kuralın anayasada herhangi bir madde ile ilişkili olduğunu araştırmaları ve onun için ayrılmış bölüme yazmalarını isteyiniz. Bu ilişkinin nasıl bir ilişki olduğunu ve bunu nasıl anladıklarını yazmaları istenir. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir, örnekler vermede öğrencilere model oluşturur ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Örneğin, her çocuğun okula rahatlıkla gelip, eğitim görebildiği, zengin ya da fakir olmasına

ya da başka bir özelliğine bakılmadan okula gelip eğitim alabildiğini söyleyiniz. Bunun anayasamızda eğitim hakkı başlığı altında ele alındığını anlatınız. Çalışmalar bitirildiğinde cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünceleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Durumları, Anayasadaki kanunlarla ilişkilendirebildiler mi? Çalışma yaprakları kontrol edilerek aldıkları grup puanları hesaplanacak. Bir sonraki ders için aileleriyle toplumumuzda kuralların neden var olduklarını tartışmalarını isteyiniz.

**Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri**

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

**Yansıtma Aşaması:
Bireysel Günlükler**

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarırken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:		
Öğrencinin Adı/Soyadı:		Öğrencinin Adı/Soyadı:
Yönerge: Okulumuzun içinde uydığımız kuralları ve bu kuralların anayasamızda herhangi bir madde ile ilişkili olup olmadığını, bu ilişkinin nasıl olduğunu, bırakılan boşluklara arkadaşınızla birlikte tartışarak doldurunuz		
Okulumuzun İçinde Uydığımız Kurallar	Anayasamızla İlişkili Olduğu Madde/ Maddeler	Bu İlişki Nasıldır?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

VI. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	01.05.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite:	Bir Ülke Bir Bayrak
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Sosyal Katılım, Karar verme, Yansıtıcı Düşünme
1. Kazanım:	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
Materyaller:	Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Örnek Olay Yaprakları, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Çalışma, Drama, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	<p>Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme:</p> <p>Öğrencilere, hayatımızdaki kuralların neden önemli olabileceğini sorunuz. Eğer kurallar olmasaydı ne olurdu? Önceki derslerde kurallarla ilgili öğrendiklerini hatırlamalarını ona göre düşünmelerini isteyiniz.</p> <p>Daha sonra öğrencilere kuralların neden gerekli olduğunu öğrendiklerinde ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Kuralların hayatımızdaki önemini daha iyi anlayacağım, İnsanlar arasında kuralsız bir hayatın ne kadar zor olabileceğini anlayacağım.)</p>
Süreç:	<p>Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Yapılacak etkinlik hakkında bilgi veriniz. Oyun etkinliğini öğrencilerinize anlattıktan sonra İşbirlikli grupları yerleştiriniz. Oyunun ne olduğunu tekrar hatırlatarak “Kelimeyi Bul Oyunu” için gerekli kuralları tahtaya yazarak oyun için geçerli kuralları belirleyiniz. Öğrencilere ne yapacakları</p>

hakkında bilgi vererek, tahtadaki kurallara da uyararak oyuna katılmalarını sağlayınız. Oyunu her seferinde bir noktada durdurarak tahtadan bir kuralın üstünü çizin ve oyuna devam ediniz. Kuralları kaldırmaya en basit olandan başlayınız. Gittikçe drama etkinliğinin oynanılmaz hale geldiğini fark edinceye ve artık drama yapılamayınca kadar oynatınız.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: (Yaz/Eşleş-Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yapraklarında öğrencilerden izledikleri drama etkinliğine ilişkin soruları yanıtlamaları istenir. Eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarını doldururlar. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir, soruları cevaplamada öğrencilere model oluşturur ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Çalışmalar bitirildiğinde cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Kuralların hayatımızdaki önemini ve neden gerekli olduğunu kavrayabildiler mi? Öğrencilerinizden sonraki ders için çalışma kitaplarından sayfa 115'teki "Yönetim Birimleri" başlıklı çalışmayı yapmalarını isteyiniz.

Yansıtma Aşaması:

Grup Günlükleri

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

Yansıtma Aşaması:

Bireysel Günlükler

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarırken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönüşler verir.

VI. Hafta

KELİMEYİ BUL OYUNU

Öğretmen öğrencileri işbirlikli gruplara ayırır ve tahtaya öğrencilerin bilmesini istediği kelimenin harf sayısı kadar çizgi çeker. Öğretmen kelimenin bir ülke adı olduğunu söyler. Öğrenci grupları sırasıyla kelimeyi bulmak için grupları adına seçtikleri kişiye grupça karar verdikleri harfi söylerler. Grup adına konuşan kişi de harfi söyler eğer o harften kelimenin içinde varsa grup o harf adedince puan alır. Kelime bulununcaya kadar bu böyle devam eder.

Oyunun kuralları:

1. Gruplar sessiz bir şekilde harfe birlikte karar verecekler.
2. Gruplar kendi içlerinde bir harf söyleyici seçecekler ve karar verilen harfi öğretmene o kişi söyleyecek.
3. Parmak kaldırmadan konuşulmayacak.
4. Her grup bir harf söyledikten sonra diğer grupları da harf söylemeleri için saygıyla bekleyecek.

Oyun kurallara uyularak oynanılmaya başlanır. İlk oynamada herhangi bir kural çizilmez. İkinci oynamada kelime tahtaya çizildikten sonra ilk kural kaldırılır, öylede devam edilir. İkinci oynamada 2. kural çizilip devam edilir, sonra 3. ve 4. kurallar da çizilir. Ve artık oyun oynanamaz hale gelir.

VI. Hafta

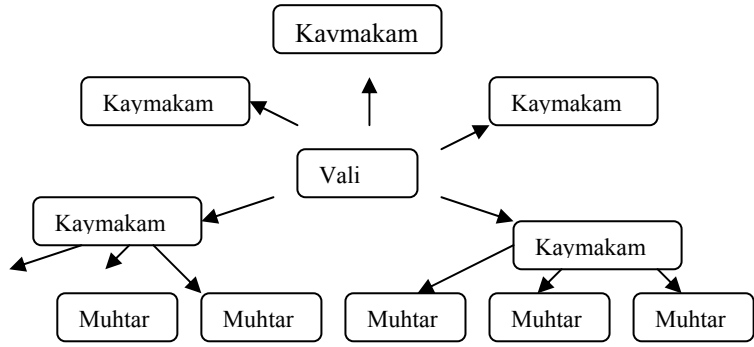
Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
Yönerge: Sınıfça oynadığınız oyundan sonra aşağıdaki soruları arkadaşınızla birlikte tartışarak doldurunuz.	
1. Oyunu ilk oynadığınızda neler hissettiniz?	1. Oyunu ilk oynadığınızda neler hissettiniz?
2. Oyunu son oynadığınızda neler hissettiniz? Neden?	2. Oyunu son oynadığınızda neler hissettiniz? Neden?
3. Oyunun kurallarının olması gereklimiydi? Neden?	3. Oyunun kurallarının olması gereklimiydi? Neden?
4. Gerçek hayatta da sizce böyle kurallar var mıdır? Varsa örnek veriniz.	4. Gerçek hayatta da sizce böyle kurallar var mıdır? Varsa örnek veriniz.

5. Gerçek hayatta da bu oyundaki gibi kurallar olmasa ne olurdu?	5. Gerçek hayatta da bu oyundaki gibi kurallar olmasa ne olurdu?
6. Hayatımızda kurallar neden vardır?	6. Hayatımızda kurallar neden vardır?

VII. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	08.05.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite:	Bir Ülke Bir Bayrak
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, sosyal katılım, karar verme
1. Kazanım:	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
2. Kazanım:	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.
Materyaller:	Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Örnek Olay Yaprakları, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Çalışma, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	<p>Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme</p> <p>Öğrencilerden, demokrasi, yönetim kavramlarının onlara ne hatırlattığını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazınız. Bu derste yönetim, yönetim birimleri gibi kavramları öğrenecek, ülkemizdeki yönetim birimlerinin neler olduğunu öğreneceğiz.</p> <p>Daha sonra öğrencilere bunları öğrendiklerinde ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Ülkemizin yönetim birimlerinin hangileri olduğu ve bunların başında kimlerin bulunduğunu öğreneceğim.)</p>
Süreç:	<p>Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilerinizden sayfa 143, 144, 145 v e 146. sayfaları okumalarını isteyiniz. Tahtaya yönetim birimleriyle ilgili şemayı çiziniz.</p>



Öğrencilerinizden evde çalışma kitaplarından yaptıkları “ Yönetim Birimleri” adlı çalışmayı gruplarında incelemeleri ve cevaplarını paylaşımlarını isteyiniz. Yönetim birimlerine verdikleri cevapları kontrol ederek tüm sınıfla paylaşınız hatalarını düzeltiniz.

Bilgiyi Örgütlenme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: Sınıfa getirdiğiniz resmi belgeleri (ehliyet, nüfus cüzdanı, sağlık karnesi, elektrik, su faturası v.b) öğrencilere göstererek öğrencilerin bu belgelere ilişkin sorularını isteyiniz ve bunun için yeterli süre tanıyınız. Öğrencilerin sorularını cevaplayınız. Öğrencilerinize soru sormaları için model oluşturunuz, örnekler veriniz. Örnek sorular:....., nereden aldınız?, ne işe yarıyor?, nerelerde kullanıyorsunuz?, ne zaman aldınız?, gibi. İşbirlikli gruplarda (Yaz/Eşleş- Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yaprakları üç sütun halinde düzenlenmiştir. Birinci sütunda eylemler, ikinci sütunda ilgili kurum/kuruluş adı, üçüncü sütunda ise bu kurumların neden önemli olabileceğini yazmalarını isteyiniz. Çalışma yapraklarında öğrencilerden okudukları günlük yaşantılarında kendilerinin ailelerinin ve çevrelerindeki insanların devlete bağlı kurum ve kuruluşlarla ilgili yaşantılarını birer cümle halinde yazmalarını isteyiniz. Çalışma yapraklarında birkaç cümlenin örnek olarak verildiğini söyleyiniz. Çalışmayı nasıl yapacaklarına ilişkin model oluşturunuz, örnek veriniz. Eşli grupların her birine sadece bir tane çalışma yaprağı veriniz. Öğrenciler eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarını doldururlar. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir. Hatalarını düzeltmelerini sağlar. Çalışmalar

bitirildiğinde üretilen sorular ve cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşünmelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme: Merkezi yönetim birimlerinin neler olduğu ve bu birimlerin faaliyetlerinin neler olduğunu kavrayabildiler mi?

Sonraki ders için öğrencilerinizden akşam evde haberleri izlemelerini ya da radyo, gazete gibi kaynaklardan ilginç buldukları haberleri sosyal bilgiler defterlerine yazmalarını ve ilgili gördükleri gazete kupürlerini keserek sınıfa getirmelerini isteyiniz.

Yansıtma Aşaması: Grup Günlükleri Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

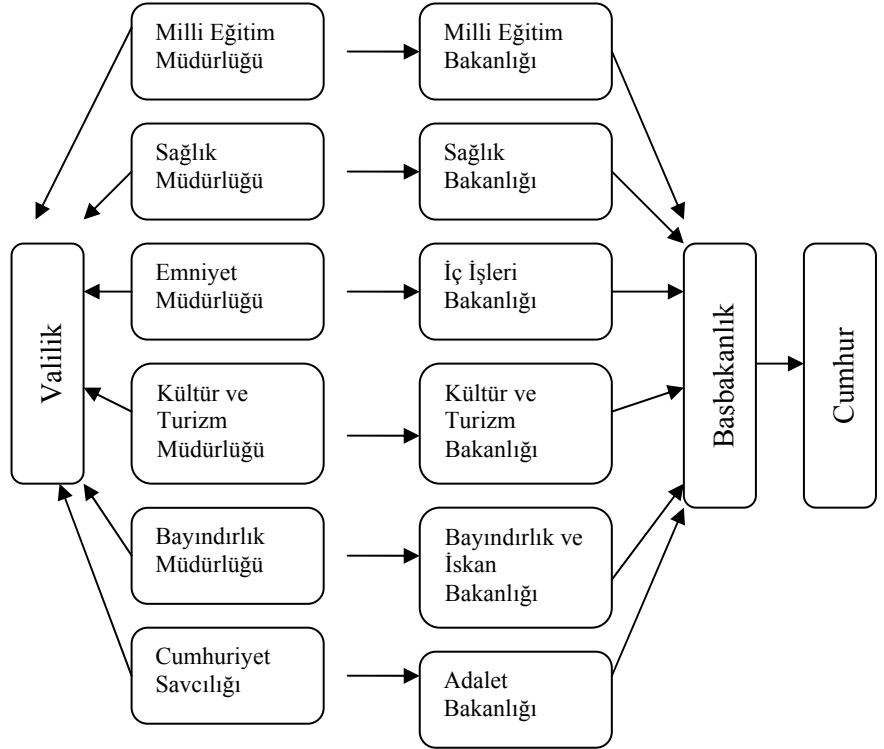
Yansıtma Aşaması: Bireysel Günlükler Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

VIII. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	15.05.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	120 dakika
Öğrenme Alanı:	Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite:	Bir Ülke Bir Bayrak
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Sosyal Katılım, Karar Verme
2. Kazanım:	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.
3. Kazanım:	Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak, bu birimleri temel görevlerini ilişkilendirir.
Materyaller:	Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri
Yöntem ve Teknikler:	Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Çalışma, Günlük Tutma Stratejisi
Hazırlık Aşaması:	<p>Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme Öğrencilerden, ilimizi kim yönetiyor?, Bu yönetici ne gibi işler yapıyor olabilir?, gibi sorular sorarak bu konuda neler bildiklerini yoklayınız. Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazınız. Bu derste yaşadığımız yeri yöneten kişi ve kişileri öğrenecek, ülkemizdeki yönetim birimlerinin neler olduğunu öğreneceğiz.</p> <p>Daha sonra öğrencilere bunları öğrendiklerinde ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorular ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (İlimizin düzeni, huzuru ve güvenliğinden kimlerin sorumlu olduğunu öğrenecek, ilimizi kimlerin yönettiğini öğreneceğim.)</p>

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Öğrencilerinizden sayfa 147. sayfayı okumalarını isteyiniz. Tahtaya yönetim birimleriyle ilgili şemayı çiziniz.



Tahtaya çizdiğiniz şemanın ilk bölümünü öncelikle yazarak ikinci bölümü, öğrencilerinize sorarak onların verdikleri cevaplara göre doldurunuz. Hatalı cevapları düzeltiniz.

Bilgiyi Örgütlenme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: (Yaz/Eşleş-Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak, öğrencilere ders öncesinde hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yapraklarında öğrencilere yönetim birimleriyle ilgili yaratıcı sorular hazırlanmıştır. Eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarını doldururlar. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir, soruları cevaplamada öğrencilere model oluşturur ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Çalışmalar bitirildiğinde cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyararak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Değerlendirme:

Merkezi yönetim birimlerini ve bu birimlere bağlı yerinden yönetim birimlerinin neler olduğunu ve faaliyet alanlarını kavrayabildiler mi? Sonraki ders için öğrencilerinizden, çeşitli kaynaklardan yararlanarak; “cumhuriyet, demokrasi, eşitlik, özgürlük, hükümet, devlet” kavramlarının anlamlarını araştırmalarını ve sosyal bilgiler defterlerine not almalarını isteyiniz.

**Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri**

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

**Yansıtma Aşaması:
Bireysel Günlükler**

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

VIII. Hafta

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Yönerge: Aşağıdaki soruları arkadaşınızla birlikte tartışarak doldurunuz.	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
1. Ülkemizdeki yönetim birimlerini yazınız.	1. Ülkemizdeki yönetim birimlerini yazınız
2. Yaşadığımız ilin yönetim birimlerini yazınız.	2. Yaşadığımız ilin yönetim birimlerini yazınız.
3. Yönetim birimleri olmasaydı, neler olabilirdi?	3. Yönetim birimleri olmasaydı, neler olabilirdi?
4. Yönetim birimleri olmasaydı, ülkemiz nasıl bir yer olurdu?	4. Yönetim birimleri olmasaydı, ülkemiz nasıl bir yer olurdu?
5. Eğer bir yönetim biriminin başında olmak isteseydiniz, bu hangisi olurdu? Neden?	5. Eğer bir yönetim biriminin başında olmak isteseydiniz, bu hangisi olurdu? Neden?
6. Eğer başbakan olsaydınız, yaşadığımız il için ne yapardınız?	6. Eğer başbakan olsaydınız, yaşadığımız il için ne yapardınız?

7. Başbakanlık ile Valiliği karşılaştırınız.	7. Başbakanlık ile Valiliği karşılaştırınız.
8. Bir yönetim biriminin diğer yönetim biriminin işine karışması doğru olur mu? Neden?	8. Bir yönetim biriminin diğer yönetim biriminin işine karışması doğru olur mu? Neden?

IX. Hafta

Okul:	T.O.B.B. İlköğretim Okulu
Tarih:	22.05.2007
Ders:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	5
Süre:	80 dakika
Öğrenme Alanı:	Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite:	Bir Ülke Bir Bayrak
Temel Beceriler:	Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Sosyal Katılım, Karar Verme
5. Kazanım:	Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Atatürkçülük İle İlgili Milli Kültürün korunmasında dilin önemini kavrayabilme.

Konular:

Materyaller: Çalışma Yaprakları, Renkli Kalemler, Ders ve Çalışma Kitapları, Bireysel Öğrenme Günlükleri ve Grup Öğrenme Günlükleri

Yöntem ve Teknikler: Sorgulama, Öğretmen Modellemesi, İşbirlikli Çalışma, Günlük Tutma Stratejisi

Hazırlık Aşaması: Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Amaç Belirleme

Öğrencilerden ders kitaplarından sayfa 150'deki "Saltanattan Ulusal Egemenliğe ve Bağımsızlığa" başlıklı bölümü okumalarını isteyiniz. Ne anladıklarını sorunuz. Verilen cevapları tahtaya yazınız. Bu derste ulusal egemenliğimizi simgeleyen şeylerden bahsedeceğinizi belirtiniz.

Daha sonra öğrencilere bunları öğrendiklerinde ve dersin sonunda ne elde edeceklerini düşündükleri sorulur ve söylenenler deftere ve tahtaya yazılır. (Ülkemin bağımsızlığını ifade eden yerleri tanıyacağım, Egemenlik ve bağımsızlığımızı temsil eden simgelerin neler olduğunu ve bunların neden önemli olduğunu öğreneceğim, Türk dilinin ne kadar önemli olduğunu anlayacağım.)

Süreç:

Yaşantıya Odaklanma Aşaması: Ders kitabından sayfa151'deki "Atatürkçülük" başlıklı bölüme göz atmalarını isteyiniz. Metni canlandırmak isteyen gönüllü öğrencilerin tahtaya gelmelerini ve metne bağlı kalarak canlandırma yapmalarını isteyiniz.

Bilgiyi Örgütleme ve Sunma, Aktiviteler Aşaması: İşbirlikli gruplara, canlandırma bittikten sonra tüm öğrencilere öncelikle inceledikleri sonra da izledikleri canlandırmadan ne anladıklarına ve ulusal egemenlik sembollerine ilişkin soruların yer aldığı çalışma yapraklarını dağıttınız. Çalışma yapraklarındaki soruların (Yaz/Eşleş-Dörtlü Ol) tekniği kullanılarak cevaplandırılması için gerekli yönlendirmeleri yapınız. Eşli gruplar işbirliği halinde çalışarak çalışma yapraklarını doldururlar. Öğretmen tüm bu etkinlikler boyunca öğrencilere yol gösterir, soruları cevaplamada öğrencilere model oluşturur ve hatalarını düzeltmelerini sağlar. Çalışmalar bitirildiğinde cevaplar tüm sınıfla paylaşılır, tartışılır.

Yansıtma Aşaması: Öğretmen öğrencilere yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için hazır olan pano resimlerinin önüne geçerek her bir resme bakıp sırasıyla şu sorularla yardımcı olur:

-Bu görevde izlediğin tüm adımları açıklayabilir misin?

-Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

-Bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencilere düşünmeleri ve sözlü cevap vermeleri için zaman tanınır.

Yansıtma Aşaması:
Grup Günlükleri

Daha önceden hazırlanmış günlükler öğrencilere dağıtılarak grup süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme yapmadan önce günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. Bu günlükler büyükçe kartonlara yazılır ve panoda sergilenir.

Yansıtma Aşaması:
Bireysel Günlükler

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bireysel günlükler dağıtılır ve soruları cevaplarırken nelere dikkat edeceklerini görmeleri için günlüğün başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları istenir. İsteyen öğrencilerin günlükleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen günlüklere ilişkin geri dönütler verir.

Değerlendirme:

Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinin neler olduğunu ve onlara verilmesi gereken önemi kavradı mı? Dilimizi korumanın ve yaşatmanın önemini kavradı mı?

IX. Hafta

Çalışma Yaprağı

Grup Adı:	
Yönerge: Aşağıdaki soruları arkadaşınızla birlikte tartışarak doldurunuz.	
Öğrencinin Adı/Soyadı:	Öğrencinin Adı/Soyadı:
1. Ulusal egemenliğimizi simgeleyen unsurlar nelerdir?	1. Ulusal egemenliğimizi simgeleyen unsurlar nelerdir?
2. Ulusal egemenliğimizi simgeleyen unsurlar neden önemlidir?	2. Ulusal egemenliğimizi simgeleyen unsurlar neden önemlidir?
3. Sizce Türk dilini yabancı dillerin egemenliğinden neden kurtarmamız ve onu korumamız gerekli midir?	3. Sizce Türk dilini yabancı dillerin egemenliğinden neden kurtarmamız ve onu korumamız gerekli midir?
4. Uluslar arası bir yarışmada ülkenizi temsil etseydiniz ve altın madalya kazansaydınız, ne hissederdiniz?	4. Uluslar arası bir yarışmada ülkenizi temsil etseydiniz ve altın madalya kazansaydınız, ne hissederdiniz?

5. Ülkenizi yurtdışında en iyi şekilde ne yaparak temsil etmek isterdiniz?	5. Ülkenizi yurtdışında en iyi şekilde ne yaparak temsil etmek isterdiniz?

EK-VIII

İŞBİRLİKLİ SINIF ETKİNLİKLERİNDEN BİR GÖRÜNÜM



EK-IX

GÜNLÜĞÜM

Ad/Soyad: _____ Tarih: _____
Bugünkü Dersin Konusu: _____

Lütfen her bir soruya, bugün hem size verilen görevi yerine getirirken hem de derste yaptığımız tüm çalışmalar boyunca neler düşündüğünüz, nasıl çalıştığımız, kendi öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili derince düşünüp öylede cevap veriniz.

1. Bugünkü derste öğrenme hedeflerin nelerdi?

2. Bugünkü dersin sonunda öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştın? Neden?

Hiç ulaşamadım, çünkü:.....

.....

Biraz ulaşabildim, çünkü:.....

.....

Tamamen ulaşabildim, çünkü:.....

.....

3. Bugünkü derste ne öğrendin?

4. Bugünkü derste sana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

Kolay gelen:.....

.....

Çünkü:.....

.....

.....

.....

Zor gelen:.....

.....

Çünkü:.....

.....

.....

 5. Bugün öğrendiğin konuyla ilgili başka öğrenmen gereken bir şeyler var mı?

Evet var, şunlar:.....

Hayır yok, çünkü.....

6. Bugün çalışma yaprağında sana ayrılan kısımdaki soruları cevaplarken, daha iyi cevap vermek için hangi adımları izledin?

Soruları cevaplamadan önce şunları yaptım;.....

Soruları cevaplarken şunları yaptım:.....

Soruları cevaplandırdıktan sonra şunları yaptım:.....

7. Bugün dersi daha iyi anlamak için neler yaptın? Kendine ait yöntemlerin var mı?

Evet var, şunlar;.....

Hayır yok, çünkü;.....

8. Bugün çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarken grup arkadaşlarıyla iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamayı sağladı mı? Nasıl?

9. Bugünkü derste öğretmenle iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamayı sağladı mı? Nasıl?

10. Kendimi değerlendirdiğimde zayıf yönlerim Şunlardır;

Şunları iyi yapamam,

çünkü;.....

























11. Kendimi değerlendirdiğimde en güçlü yönlerim Şunlardır:

Şunları iyi yaparım,

çünkü;.....

EK-X

GRUP GÜNLÜĞÜ

Grubumuzu Değerlendirelim Bir grup olarak, çalışmanız sırasında grubunuzun nasıl çalıştığını gösteren ifadeye karar verip, o ifadeyi renkli kalemle boyayınız.			
Grubumuzun Adı/ Grubumuzun Üyeleri:			
Tarih:			
Bugünkü dersin konusu:			
	İyi 	Orta 	İyi değil 
1. Görevimizi verilen zamanda bitirdik.			
2. Bir takım gibi çalıştık ve birbirimizin öğrenmesini sağladık.			
3. Birbirimizle ve öğretmenimizle kimseyi rahatsız etmeden iletişim kurduk.			
4. Görevimizi yaparken neler yaptığımızın farkında olmaya çalıştık.			
5. Birbirimize görüş ve eleştirilerimizi incitmeden söyledik.			
6. Yanlışlıklarımızı söyleyen arkadaşlarımızı dikkatlice dinledik ve hatalarımızı düzelttik.			
7. Birbirimizin öğrenme biçimini anlamaya çalıştık.			
8. Takımımızı genel olarak değerlendirirsek.....			

EK-XI**ÖĞRETMEN İÇİN YANSITICI ETKİNLİKLERİ UYGULAMA YÖNERGESİ**

Sevgili Öğretmenim,

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Toplum İçin Çalışanlar” ve “Bir Ülke, Bir Bayrak” üniteleri kapsamında yapacağınız yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin yürütülmesinde aşağıdaki aşamaları tam olarak uygulamaya çalışınız.

1. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler de öncelikle işbirlikli grup çalışmalarının anlaşılmasını sağlayınız.
2. Öğrencilerinize işbirlikli grup çalışmalarıyla kendilerine verilen görevleri yapacaklarını, böylesi bir çalışmanın takım ruhuyla yapılabileceğini açıklayınız.
3. İşbirlikli grup çalışmalarında her bir grubun 4 kişilik oluşturulacağı ve gruplarda ikişer kişilik iki eşli grup oluşturulacağını, her gruptaki eşlerin haftalar boyunca bir kayarak değiştirileceğini anlatınız.
4. İşbirlikli grup çalışmalarında olumlu bağlılık sağlamak için öğrencilerinize, çalışma yapraklarından alınan puanların gruptaki kişi sayısına bölünerek grup puanı elde edileceğini ve her eşli gruba sadece bir tane çalışma yaprağı dağıtılacağını, eşli grupların önce birbirlerine, görevlerini tamamladıktan sonra da grubun diğer eşli grubuyla cevaplarını paylaşarak birbirlerine yardım edebileceklerini ve bunu sessizce yapmaları gerektiğini söyleyiniz.
5. İşbirlikli grup çalışmalarının öğrencilerinizin paylaşma, yardımlaşma ve birbirlerinin öğrenmelerini destekleyeceğini anlatınız.
6. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarındaki aşamalara dikkat ediniz.
7. Dersin başında, öğrencilerinizin ön bilgilerini hatırlatarak, ders için kendilerine bir amaç oluşturmalarını sağlayınız.
8. Birinci aşamada, öğrencilerinizin anlattığınız konuya odaklanmalarını sağlayınız bunun için çeşitli etkinlikler verilmiştir.
9. İkinci aşamada, öğrencilerinize çalışma yapraklarını dağıttınız ve soruları cevaplandırmaları için grup sürecini harekete geçirmelerini izleyiniz. Bu süreç tamamlandığında öğrencilerinizin cevaplarını sınıfla paylaşmalarını sağlayınız.
10. Üçüncü aşamada, öğrencilerinizde yansıtıcı düşünmeyi uyarmak için pano resimleriyle öğrencilerinizin bu görevde izledikleri adımları, bu görevi yaparken ne düşündüklerini ve tekrar yapacak olsalar neyi değiştirmeyi düşündüklerini sorunuz, sınıfla sözel olarak paylaşmalarını sağlayınız ve grup öğrenme logolarını her bir gruba dağıttınız, renkli kalemlerle doldurmalarını bekleyiniz. Sınıf panosunda bütün hafta boyunca sergileyiniz.
11. Üçüncü aşamanın devamında öğrencilerinize bireysel öğrenme günlüklerini dağıttınız, klasik müzik eşliğinde, derinlemesine düşünerek, düşüncelerini yansıtıcıları için süre veriniz. Günlükler doldurulduktan sonra isteyenlerin sınıfla paylaşabileceklerini söyleyiniz.
12. Değerlendirme aşamasında, ders planında o gün işlediğiniz konuyla ilgili birkaç soru bulunmaktadır, onları sorarak cevaplamalarını isteyiniz. Bir sonraki derste neler yapılacağı hakkında bilgi veriniz.
13. Değerlendirme aşamasının sonunda, öğrencilerinize “ Düşünmeyi Öğrenme” köşesindeki “Öğrenmemizi Destekleyen ve Engellenen Şeyler” panosuna isteyenlerin düşüncelerini ders dışındaki ne zaman isterlerse yansıtabileceklerini söyleyiniz.

EK-XII**YANSITICI GÜNLÜK TUTMA STRATEJİSİNİ MODELLEME AŞAMALARI**

1. Öğrencilerinize, öğrenme günlüğü tutmanın onların kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini görmelerini sağlayacağını, nasıl öğrendikleri ve düşündüklerini görebileceklerini söyleyiniz.
2. Öğrencilerinize nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini anlamının onların her şeyi daha farkında olarak yapmalarını sağlayabileceğini ve başarılarını da arttırabileceğini söyleyiniz. Bunun çok önemli bir beceri olduğunu ve bu beceriyi kazanmak için derinlemesine düşünmeleri gerektiğini hatırlatınız.
3. Öğrencilere, öğrenme günlüğü tutmanın evde günlük tutmaktan biraz farklı olduğunu, günlükleri yazarken öncelikle onlara verilen görevlerde izledikleri adımları, öğrenirken ve bir işi yaparken ne düşündüklerini, nasıl öğrendiklerini düşünmelerini isteyiniz.
4. Öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya bir günlükte bulunan soruların yazılı olduğu büyük kartonu tahtaya asınız ve konuşarak doldurunuz.
5. Her bir soruya cevap verirken önce düşündüğünüzü ve neler yaptığınızı hatırlamaya çalıştığınızı söyleyiniz ve kendi kendinizi sorgulayarak doldurmaya devam ediniz.
6. Öğrencilerinize çalışma yapraklarını doldurduktan sonra gösterdiğiniz pano resimlerini hatırlatarak, onlara dikkat etmelerini ve verdikleri sözlü cevapları da hatırlamalarını sağlayınız.
7. Öğrenme günlüğünü doldururken öğrencilerin soru sormalarına izin veriniz.
8. Bireysel öğrenme günlüklerini doldururken herkesin tek başına düşünmesi gerektiğini, çünkü herkesin düşünmesi ve öğrenmesinin birbirinden farklı olduğunu söyleyiniz.
9. Günlükleri doldurmaları için kendilerine yeteri kadar süre verileceğini, iyice düşünmelerini takıldıkları yerlerde her zaman soru sorabileceklerini söyleyiniz.
10. Bireysel öğrenme günlüğünü herkes doldurduktan sonra isteyenlerin sınıfla paylaşabileceklerini söyleyiniz.

EK-XIII

PANO RESİMLERİ

ADIMLARINI AÇIKLA



BU İŞİ YAPARKEN NE DÜŞÜNÜYORDUN?



YENİDEN YAPSAN NEYİ DEĞİŞTİRİRSİN? NEDEN?



EK-XIV**İŞBİRLİKLİ ÇALIŞMA YÖNERGESİ**

Sevgili öğrenciler,

Sosyal Bilgiler Dersinde “Toplum İçin Çalışanlar” ve “ Bir Ülke Bir Bayrak” üniteleri süresince işbirlikli takım çalışması yapacağız. Bir takım olarak başarılı olmak için aşağıdaki önerileri dikkatlice okuyalım, uygulayalım. Ben ve Öğretmeniniz de sizlere takım çalışması sırasında yapılacakları anlatacağız. Anlaşılmayan yerleri bana veya öğretmeninize sorabilirsiniz.

- 1.İşbirlikli grup çalışması sırasında birbirinizi sürekli destekleyiniz. Bu bir Takım çalışmasıdır. Birinizin başarısı hepimizindir.
2. İşbirlikli grup çalışmalarına grubunuzdaki tüm arkadaşlarınızın katılmasını sağlayın çünkü her birinizin aldığı puanlar toplanıp kümedeki kişi sayısına bölünecek, ortaya çıkan puan takımınızın puanı olacaktır.
3. Sizlere dağıtılan çalışma yapraklarındaki soruları cevaplamaya çalışın ve arkadaşlarınıza anlamadıkları sorularda yardımcı olun.
4. İşbirlikli grup çalışmalarında kimseyi rahatsız etmeden sessizce iletişim kurmak çok önemlidir.
5. Bu çalışmada başarılı olmak için grup arkadaşlarınızla birbirinize her zaman destek olunuz. Unutmayın siz bir TAKIMSİNİZ.
6. Konuyla ilgili sormak istediğiniz bir şey olduğunda sessizce parmak kaldırınız, öğretmeniniz yanınıza gelip sorunuzu cevaplandıracaktır.
7. Bir grup olarak nasıl çalıştığınızı izleyiniz ve size daha sonra dağıtılacak grup öğrenme günlüklerinizdeki soruları grup işleyişinizi göz önüne alarak yansıtınız.

Sevgili çocuklar küme çalışma ilkelerinin okudunuz. Bu ilkelere uyarsanız başarılı olacaksınız. Başarılar dilerim.

Arş. Gör. Zehra N. ERSÖZLÜ

EK-XV**ÖĞRENCİLER İÇİN YANSITICI ÖĞRENME GÜNLÜKLERİ TUTMA STRATEJİSİNDE İZLENİLECEK ADIMLAR**

1. İşbirlikli grup çalışmalarında sizlere verilen görevleri yaparken, grubunuzda neler olup bittiğini, birbirinizle asıl iletişim kurduğunuzu izleyiniz.
2. İşbirlikli grup çalışmaları sonunda öğretmeniniz her gruba bir tane Grup Öğrenme Günlüğü dağıtacaktır. Bu günlükleri sizlere verilen renkli kalemlerle grup sürecinde oluşan durumları hatırlayarak, eğer soruya verdiğiniz yanıt “iyi” ise sağ taraftaki gülen yüzü, “orta” ise ortadaki yüz ifadesini, “iyi değil” ise en sondaki asık yüz ifadesini karalayarak, grup sürecinizi yansıtınız.
3. Grup Öğrenme Günlükleri tüm hafta boyunca sınıfta asılı olarak duracaktır. İstedığınız zaman panodaki günlüklere bakıp düşünebilirsiniz.
4. Daha sonra öğretmeniniz klasik müzik eşliğinde sizlere Bireysel Öğrenme Günlüklerinizi dağıtacaktır. Bireysel öğrenme günlüklerinizdeki soruları okuduktan sonra derinlemesine düşünerek, sorunun altında bırakılan boşluğa düşünce ve duygularınızı yansıtınız.
5. Sizlere günlüklerinizi doldurmanız için yeterli süre verilecektir. Acele etmeden iyice düşünerek doldurunuz.
6. İsterseniz bireysel öğrenme günlüklerini herkes doldurduktan sonra sınıftaki arkadaşlarınız ve öğretmeniniz ile paylaşabilirsiniz.
7. Sınıfımızdaki Düşünmeyi Öğrenelim Köşesinde “Öğrenmemizi Destekleyen Şeyler” ve “ Öğrenmemizi Engelleyen Şeyler” panosuna düşüncelerinizi yansıtabilirsiniz. Bu pano sürekli o köşede asılı kalacaktır, tenefüslerde ya da boş zamanlarınızda bu köşedeki yazılara göz atabilir ve düşüncelerinizi her ne zaman isterseniz bu panoya yansıtabilirsiniz.

Sevgili çocuklar Günlük tutarken nelere dikkat edeceğinizi artık öğrendiniz. Bu aşamalara uyarsanız nasıl düşündüğünüzü daha iyi göreceksiniz ve daha mutlu ve başarılı olacaksınız. İyi Düşünceler...

























Arş. Gör. Zehra N. ERSÖZLÜ

EK-XVI

YANSITICI GRUP GÜNLÜKLERİNİN DEN ÖRNEKLER

Örnek 1

Grup Günlüğü

Grubumuzu Değerlendirelim Bir grup olarak, çalışmanız sırasında grubunuzun nasıl çalıştığını gösteren ifadeye karar verip, o ifadeyi renkli kalemle boyayınız.			
Grubumuzun Adı/ Grubumuzun Üyeleri: Bahar Sırlığı 2. Büşra SARIKAYA, Şevval KILIC, Ayşenur GÜNEŞ, Beyzanur UĞUR			
Tarih: 15.05.2007			
Bugünkü dersin konusu: Merkezi Yönetim Birimleri			
	İyi 	Orta 	İyi değil 
1. Görevimizi verilen zamanda bitirdik.			
2. Bir takım gibi çalıştık ve birbirimizin öğrenmesini sağladık.			
3. Birbirimizle ve öğretmenimizle kimseyi rahatsız etmeden iletişim kurduk.			
4. Görevimizi yaparken neler yaptığımızın farkında olmaya çalıştık.			
5. Birbirimize görüş ve eleştirilerimizi incitmeden söyledik.			
6. Yanlışlıklarımızı söyleyen arkadaşlarımızı dikkatlice dinledik ve hatalarımızı düzelttik.			
7. Birbirimizin öğrenme biçimini anlamaya çalıştık.			
8. Takımımızı genel olarak değerlendirirsek iyi bir gr. çıktık, görevimizi yaparken çok eğlendik, birbirimizin neler yapmaya çalıştığını anlamaya çalıştık, görevimizi verilen zamanında bitirdik.			

Örnek 2

Grup Günlüğü

Grupumuzu Değerlendirelim			
Bir grup olarak, çalışmanız sırasında grubunuzun nasıl çalıştığını gösteren ifadeye karar verip, o ifadeyi renkli kalemle boyayınız.			
Grupumuzun Adı/ Grupumuzun Üyeleri: 4. Sınıf / AHMET ÖZYER, M. ALİ DEMİR, MİRAC SARI, ALI ŞAFAK ALTAN			
Tarih: 17.06.2007			
Bugünkü dersin konusu: Atatürk'ün eğitime ve sivil toplum örgütlerine verdiği önem			
	İyi	Orta	İyi değil
	😊	😐	😞
1. Görevimizi verilen zamanda bitirdik.	☐	☐	☐
2. Bir takım gibi çalıştık ve birbirimizin öğrenmesini sağladık.	☐	☐	☐
3. Birbirimizle ve öğretmenimizle kimseyi rahatsız etmeden iletişim kurduk.	😊	☐	☐
4. Görevimizi yaparken neler yaptığımızın farkında olmaya çalıştık.	☐	☐	☐
5. Birbirimize görüş ve eleştirilerimizi incitmeden söyledik.	😊	☐	☐
6. Yanlışlıklarımızı söyleyen arkadaşlarımızı dikkatlice dinledik ve hatalarımızı düzelttik.	☐	☐	☐
7. Birbirimizin öğrenme biçimini anlamaya çalıştık.	😊	☐	☐
8. Takımımızı genel olarak değerlendirirsek iyi bir takım olduk ama öğretmenimize arkadaşlarımızı konuşarak çok rahatsız ettik.			

Örnek 3

Grup Günlüğü

Grupumuzu Değerlendirelim

Bir grup olarak, çalışmanız sırasında grubunuzun nasıl çalıştığını gösteren ifadeye karar verip, o ifadeyi renkli kalemle boyayınız.

























Grupumuzun Adı/ Grupumuzun Üyeleri:

Beyzanur Koçak, Büşra Bedir Gözde Ceren Küpel

Tarih:

10:04.2007

Bugünkü dersin konusu:

	İyi	Orta	İyi değil
Gönüllük Esastır			
1. Görevimizi verilen zamanda bitirdik.			
2. Bir takım gibi çalıştık ve birbirimizin öğrenmesini sağladık.			
3. Birbirimizle ve öğretmenimizle kimseyi rahatsız etmeden iletişim kurduk.			
4. Görevimizi yaparken neler yaptığımızın farkında olmaya çalıştık.			
5. Birbirimize görüş ve eleştirilerimizi incitmeden söyledik.			
6. Yanlışlıklarımızı söyleyen arkadaşlarımızı dikkatlice dinledik ve hatalarımızı düzelttik.			
7. Birbirimizin öğrenme biçimini anlamaya çalıştık.			
8. Takımımızı genel olarak değerlendirirsek...iyi bir takımdık, birbirimizi anlamaya çalıştık, sessiz bir iletişim kurduk, görevimizi biraz geciktirdik, bir dahaki grup günlüğümüzde daha iyi olacağımıza inanıyoruz.			

EK-XVII

ÖĞRENCİLER BİREYSEL ÖĞRENME GÜNLÜKLERİNİ YAZIYORLAR...



EK-XVIII

BİREYSEL GÜNLÜKLERDEN ÖRNEKLER

Örnek 1

Günlüğüm

Ad/Soyad: Gamze GÜNERLİ Tarih: 17-06-2007
 Bugünkü Dersin Konusu: Atatürk'ün eğitime ve sivil toplum örgütüne verdiği değer.

Lütfen her bir soruya, bugün henz size verilen görevi yerine getirirken hem de derste yaptığınız tüm çalışmalar boyunca neler düşündüğünüz, nasıl çalıştığınız, kendi öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili derince düşünüp öylece cevap veriniz.

1. Bugünkü derste öğrenme hedeflerin nelerdi?

Sivil toplum kuruluşlarının bizim için hangi faaliyetlerde bulduklarını hedefledim.

2. Bugünkü dersin sonunda öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştın? Neden?

Hiç ulaşamadım, çünkü:.....

Biraz ulaşabildim, çünkü: Söğdece anlatım kısmını biraz anlattım.

Tamamen ulaşabildim, çünkü: Konu anlatılırken iyi dinlediğim için tamamen öğrendim.

3. Bugünkü derste ne öğrendin?

Hedeflerimi yeterince başarılı bir şekilde öğrendim.

4. Bugünkü derste sana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

Kolay gelen: Arkadaşlarımla doldurduğum çalışma kağıtlarımız.

Çünkü: Hep birlikte hatalarımızı düzelterek yaptık.

Zor gelen: Öğretmenin anlattıklarını rahatça dinlemek.

Çünkü: Sınıfta bende dahil herkes konuşuyor yada başka bir şeylerden konuşuyor bunun için anlam zorlaşıyor.

5. Bugün öğrendiğin konuyla ilgili başka öğrenmen gereken bir şeyler var mı?

Evet var, şunlar:.....

.....

.....

.....

Hayır yok, çünkü... konunun... en sonunda... ve ben de her şeyi
gerekliği kadar öğrendim.

6. Bugün çalışma yaprağında sana ayrılan kısımdaki soruları cevaplarırken, daha iyi cevap vermek için hangi adımları izledin?

Soruları cevaplamadan önce şunları yaptım; İlk önce güzel anlamaya
çalışarak çalışma kağıdını okudum.

Soruları cevaplarırken şunları yaptım; Soru soru konu hakkında
bildiklerimi gözümün önünden geçirdim.

Soruları cevaplandırdıktan sonra şunları yaptım; Soru çalışma kağıdına
düşüncüklerimi yansıtmaya çalıştım.

7. Bugün dersi daha iyi anlamak için neler yaptın? Kendine ait yöntemlerin var mı?

Evet var, şunlar; Yöntemim dersi daha iyi dinlemek
için hem öğretmenimden soruların konusunu dinlemek
hepsini kağıda yazarak zengin hale
getirip dersi anlamak.

Hayır yok, çünkü; Açıkladım.

8. Bugün çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarırken grup arkadaşlarınla iletişim kurdun mu?

Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamana sağladı mı? Nasıl?

Evet birbirimizle iletişim kurmaya çalıştık ve başarılı.

Evet sağladı. Çünkü iletişim kurarken hemde o konuya
ilgili fikirlerimizi paylaştık.

9. Bugünkü derste öğretmenle iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamana sağladı mı? Nasıl?

Evet kurdum.

Öğretmenimin fikirlerini alarak çalışma kağıdımı başarılı
bir şekilde yapmayı başardım.

10. Kendimi değerlendirdiğimde zayıf yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yapamam, Susmam ve fikirlerimi söylememem
gerekliği halde onların konuşmalarına katılmam çünkü;
haksızlığa asla tahammül edemem.

11. Kendimi değerlendirdiğimde en güçlü yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yaparım, Arkadaşlarımla kısa sürede benimle
olan sorunlarını onlar ve telafi ederim çünkü;

gerekliği zaman mutlaka a gözünde haksızsam
özür dilemem gerektiğini bilirim.

Örnek 2

Günlüğüm

Ad/Soyad: B.Şevval KILIC Tarih: 10.04.2007
 Bugünkü Dersin Konusu: Gönüllük Esastır

Lütfen her bir soruya, bugün hem size verilen görevi yerine getirirken hem de derste yaptığımız tüm çalışmalar boyunca neler düşündüğünüz, nasıl çalıştığımız, kendi öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili derince düşünüp öylece cevap veriniz.

1. Bugünkü derste öğrenme hedeflerin nelerdi?

Bugünkü dersde yardıma muhtaç insanlara nasıl yardım edilir ve insanlara neyi bi yardımlarda bulunabilirim ve yardıma muhtaç insanlara hangi vakıflar veya hangi kuruluşlar yardım eder.

2. Bugünkü dersin sonunda öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştın? Neden?

Hiç ulaşamadım, çünkü:.....

Biraz ulaşabildim, çünkü: Dersde pek fazla katılmadığımı ve öğretmenimle fazla iletişim kurmadığımı düşünüyorum.

Tamamen ulaşabildim, çünkü:.....

3. Bugünkü derste ne öğrendin?

Yardıma muhtaç insanla nasıl yardım edilir, insanlara neyi yardımlarda bulunur ve hangi kuruluşlar yardım eder bunları öğrendim.

4. Bugünkü derste sana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

Kolay gelen: B.u konuları anlamak.

Çünkü: Konuyu anlamak için sağdece dikkatli öğretmeni dinlemek gerekiyor. o kadar bençe.

Zor gelen: Sessizce öğretmeni dinlemek.

Çünkü: Sürekli dersde söz almak istiyorum ama alamıyorum. bu yüzden düşünmek zorunda kalıyorum.

5. Bugün öğrendiğin konuyla ilgili başka öğrenmen gereken bir şeyler var mı?

Evet var, şunlar: Ben bu konuyu eleştirmek ve bu konunun üstünde durmak istediğimi düşünüyorum.

Hayır yok, çünkü.....

6. Bugün çalışma yaprağında sana ayrılan kısımdaki soruları cevaplarken, daha iyi cevap vermek için hangi adımları izledin?

Soruları cevaplamadan önce şunları yaptım: Kitapdakileri düşündüm sonra öğretmenimin anlattıklarını düşündüm öğretmenimin okuduğu yazıyı hatırlamaya çalıştım.

Soruları cevaplarken şunları yaptım: Vahatirledikten sonra arkadaşım ile paylaştım ve yazdım sonra yazarken hangi adımları izlediğimi düşündüm.

Soruları cevaplandırdıktan sonra şunları yaptım: Cevpladıktan sonra Beyzanur arkadaşım ile eşleştik sonra da dörtlüs olduk.

7. Bugün dersi daha iyi anlamak için neler yaptın? Kendine ait yöntemlerin var mı?

Evet var, şunlar: Öğretmeni dinledim ve düşündüm bunlar benim yöntemlerim.

Hayır yok, çünkü.....

8. Bugün çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarken grup arkadaşlarınla iletişim kurdun mu?

Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamanı sağladı mı? Nasıl?

Arkadaşlarımla güzel bir iletişim kurdum.

Evet konuyu daha iyi anlamamı sağladı.

Nasıl; İnsan arkadaşıyla dargın veya kışolunca konuyu iyi anlayamıyor ama mutlu olunca konuyu da iyi anlıyorsun aklına hiç birşe takılmıyor.

9. Bugünkü derste öğretmeninle iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamanı sağladı mı? Nasıl?

Evet kurdum.

İyi anlamamı sağladı.

Nasıl; Konuyu iyi dinledim ve öğretmenin sorduğu sorulara rahatlıkla cevap verebildiğimi düşünüyorum.

10. Kendimi değerlendirdiğimde zayıf yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yapamam. Zayıf yönlerim dersde parmak kaldırmadığım ve ders se katılmağışımı zayıf görüyorum.

Dersde parmakda kaldırmadım dersede katılmadım çünkü.....

11. Kendimi değerlendirdiğimde en güçlü yönlerim şunlardır:

Şunları iyi yaparım. Arkadaşlarımla iyi iletişim kurarım onlarla onla...

sırım ve dersi dikkatli dinlediğimi düşünüyorum.....çünkü:

Arkadaşlarımla seviyorum ve onları sayıyorum onun için.....

Örnek 3

Günlüğüm

Ad/Soyad: Gözde Ceren Küpek Tarih: 08.05.2007
 Bugünkü Dersin Konusu: Yönetim ve Yönetim Birimleri

Lütfen her bir soruya, bugün hem size verilen görevi yerine getirirken hem de derste yaptığımız tüm çalışmalar boyunca neler düşündüğünüz, nasıl çalıştığımız, kendi öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili derince düşünüp öylece cevap veriniz.

1. Bugünkü derste öğrenme hedeflerin nelerdi?

1- Yönetim biriminin ne olduğunu öğreneceğim.
 2- Yönetim birimlerinin insanların yaşamında nasıl yer kapladığını öğreneceğim.

2. Bugünkü dersin sonunda öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştın? Neden?

Hiç ulaşamadım, çünkü:.....

Biraz ulaşabildim, çünkü:.....

Tamamen ulaşabildim, çünkü: öğretmenimi iyi dinledim. Anlattıklarında net aldım.

3. Bugünkü derste ne öğrendin?

Öncelikle dersin başındaki hedeflerimin fazlasını öğrendim. Yönetimin ne demek olduğunu öğrendim, yönetim birimlerini öğrendim.

4. Bugünkü derste sana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

Kolay gelen: çalışma yapılarındaki sorular çok kolaydı.

Çünkü: öğrendiğim konuları yapınca daha kolay oluyor.

Zor gelen: Yoktu.

Çünkü: öğrendiğim konuları yaptığım için hiç zor soruyla karşılaşmadım.

5. Bugün öğrendiğin konuyla ilgili başka öğrenmen gereken bir şeyler var mı?

Evet var, şunlar:.....

Hayır yok, çünkü öğrendiğim her şeyi öğrenmem gereken bilgiyi ve daha fazlasını öğreniyordum.

6. Bugün çalışma yaprağında sana ayrılan kısımdaki soruları cevaplarken, daha iyi cevap vermek için hangi adımları izledin?

Soruları cevaplama önce şunları yaptım: Önce grubumuza isim bulup yazdık. Sonra derste not aldığımız bilgileri okuyup kağıdı doldurmuşuza başladım.

Soruları cevaplarken şunları yaptım: Okuduğum notları öğrettiklerimin anlattığı şeyleri beyrimde canlandırarak yaptım ve grubumuza bilgileri hep birlikte paylaştım.

Soruları cevaplandırdıktan sonra şunları yaptım: Baş kuraktığım sorulara baktım. Her tane keldi diye yaptığım soruları okudum. Yalnız yazmış mıyım diye.

7. Bugün dersi daha iyi anlamak için neler yaptın? Kendine ait yöntemlerin var mı?

Evet var, şunlar: Planlı programlı çalıştım. Sessiz bir ortamda çalıştım.

Hayır yok, çünkü;

8. Bugün çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarken grup arkadaşlarınla iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamamı sağladı mı? Nasıl?

Evet kurdum - Evet sağladı.
Zaten sosyal derslerinde gurup olarak ben beya ve büsra olunca hep birinci oluyoruz. Birbirimizle ilgili herseye söylüyoruz ve çok ama çok eğleniyoruz. Keske grup üyeleri hiç değişmeseydi.

9. Bugünkü derste öğretmenle iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamamı sağladı mı? Nasıl?

Evet kurdum - Evet sağladı.

Hem zaten öğretmenimizin anlatımı çok güzel oluyor ve ben eğlenceli öğreniyordum.

10. Kendimi değerlendirdiğimde zayıf yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yapamam, derste öğrendiğim her şeyi aklımda tutamam genellikle not alırım çünkü; Fazla aklımda tutamam unuttuğum.

11. Kendimi değerlendirdiğimde en güçlü yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yaparım, bir yazma işi olduğunda annemle beraber bana söylediklerimi yazarken sanna acalesi ol. Çünkü; sızletim ve anlam kapasitem. sam bile 2 dakika da çok güzel şeyler yazırım.

Ceren

Örnek 4

Günlüğüm

Ad/Soyad: Beysanur UĞUR Tarih: 27.04.2007
 Bugünkü Derşin Konusu: Bir öke bir bayrak

Lütfen her bir soruya, bugün hem size verilen görevi yerine getirirken hem de derste yaptığımız tüm çalışmalar boyunca neler düşündüğünüz, nasıl çalıştığımız, kendi öğrenme süreciniz ve performansınız ile ilgili derince düşünüp öylece cevap veriniz.

1. Bugünkü derste öğrenme hedeflerin nelerdi?

Kuralların toplum içerisindeki etkilerini öğreneceğim

2. Bugünkü dersin sonunda öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştın? Neden?

Hiç ulaşamadım, çünkü:.....

Biraz ulaşabildim, çünkü:.....

Tamamen ulaşabildim, çünkü: yaptığım görevle b.u. konuyu pekiştirdim

3. Bugünkü derste ne öğrendin?

Anayasa'nın anlamını öğrendim. Çevremizdeki kurullarla Anayasa'nın ilişkisini ve etkilerini öğrendim.

4. Bugünkü derste sana kolay ve zor gelen şeyler nelerdi? Niçin?

Kolay gelen: Çevremizdeki kurulları yazmak

Çünkü: Çevremizdeki kurulları biliyorum.

Zor gelen: Anayasa'dan bunlara benzer kurulları bulmak

ve arasındaki ilişkiyi açıklamak

Çünkü: İlk defa böyle bir şeyi yaptığım için zor geldi.

5. Bugün öğrendiğin konuyla ilgili başka öğrenmen gereken bir şeyler var mı?

Evet var, şunlar: Anayasa'nın maddeleri hiç değişti mi?

Kaç yılında ve kimler tarafından yazıldı? Bun-

ları merak ediyorum.

Hayır yok, çünkü:.....

6. Bugün çalışma yaprağında sana ayrılan kısımdaki soruları cevaplarırken, daha iyi cevap vermek için hangi adımları izledin?

Soruları cevaplamadan önce şunları yaptım; *eski bilgilerimi düşündüm, tahtada yazılanları ve bu konuyu başka bir yerde okumuş muğulmuş muş muş diyerek düşündüm.*
 Soruları cevaplarırken şunları yaptım: *Bu düşüncelerimi uyguladım ve yazdım. Arkadaşlarımla soruları tartıştım ve paylaştım.*

Soruları cevaplandırdıktan sonra şunları yaptım: *Arkadaşlarımla paylaştım ve öğretime ne verdim.*

7. Bugün dersi daha iyi anlamak için neler yaptın? Kendine ait yöntemlerin var mı?

Evet var, şunlar; *öğretime sorunca daha iyi anlıyorum.*

Hayır yok, çünkü;

8. Bugün çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarırken grup arkadaşlarıyla iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamana sağladı mı? Nasıl?

Evet sağladı. Arkadaşlarımla bu konudaki bilgilerini de öğrendim ve kendi bilgilerimi de ekleyince çok güzel bir bilgi oldu.

9. Bugünkü derste öğretmenle iletişim kurdun mu? Kurduysan bu iletişim konuyu daha iyi anlamana sağladı mı? Nasıl?

Evet sağladı.

10. Kendimi değerlendirdiğimde zayıf yönlerim şunlardır;

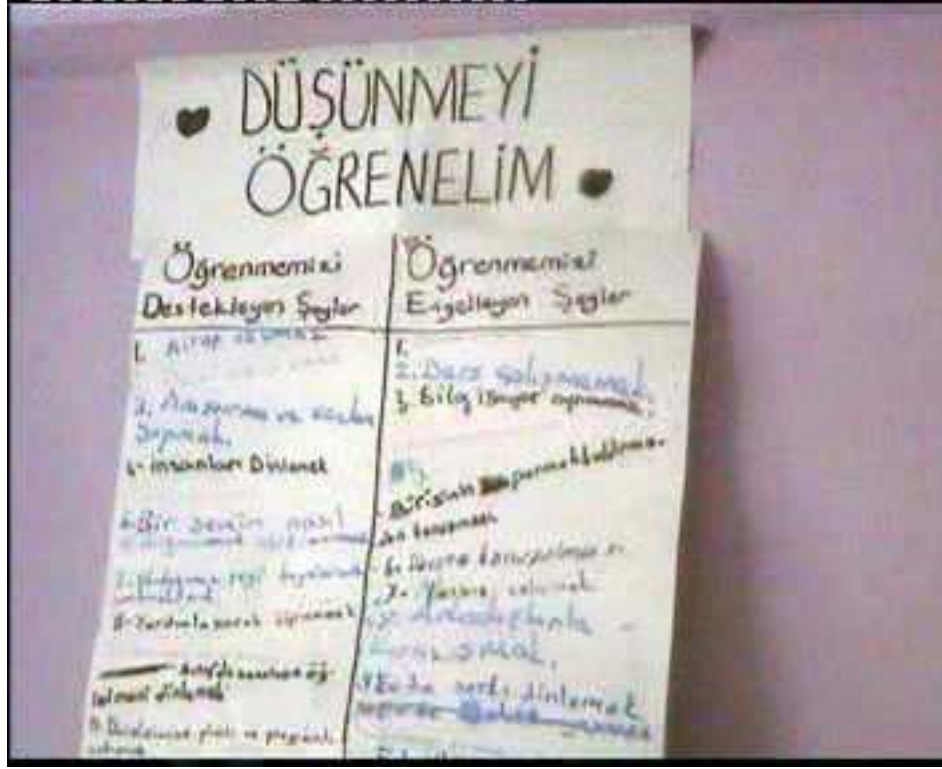
Şunları iyi yapamam, *yazıyı güzel yazamam*..... çünkü;
yazı kabiliyetim yok.

11. Kendimi değerlendirdiğimde en güçlü yönlerim şunlardır;

Şunları iyi yaparım, *çok güzel anlatım yaparım*..... çünkü;
anlatımım iyi.

EK-XIX

DÜŞÜNMEYİ ÖĞRENELİM KÖŞESİNDEN BİR GÖRÜNÜM



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı	: Zehra Nur ERSÖZLÜ
Doğum Tarihi	: 23.10.1978
Doğum Yeri	: Diyarbakır
Yabancı Dili	: İngilizce
Adres	: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 60100, Taşlıçiftlik/Tokat
Telefon	: 0 356 252 16 16-3429
E-Posta	: zersoğlu@gop.edu.tr

EĞİTİM DURUMU

2005-2008	Doktora. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
2002-2004	Yüksek Lisans. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
1996-2000	Lisans. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü
1991-1994	Ortaöğretim. Diyarbakır, Ziya Gökalp Lisesi
1983- 1991	İlköğretim. Diyarbakır, Ali Emri İlköğretim Okulu

MESLEKİ DENEYİMLERİ

2005-2007	Araştırma Görevlisi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim Ana Bilim Dalı
2004-2005	Sınıf Öğretmeni. Necip İlköğretim Okulu, Necip Köyü, Turhal/Tokat
2000-2004	Sınıf Öğretmeni. Şehit Vahit Elmas İlköğretim Okulu, Akpınar Köyü, Bozüyük/Bilecik

BİLİMSEL YAYINLAR**Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler**

Kazu, H. Ve Ersözlü, Z.N. (2006). “Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Gazi Üniversitesi, II. Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan 2006, ANKARA (Kongre Kitabı, Cilt 2, ss. 237-248).

Kazu, H. Ve Ersözlü, Z. N. (2007). “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, TOKAT (Kongre Özet Kitabı, s.70).

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Güçlü, Y. Ve Ersözlü, Z.N. (2004). “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi”, Sakarya Üniv, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:8, Ekim 2004, (ss.331-344).