

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

**MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SUNU PERFORMANSI VE YANSITICI
DÜŞÜNMESİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN

Kaan GÜNEY

ELAZIĞ - 2008

ONAY

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

**MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SUNU PERFORMANSI VE YANSITICI
DÜŞÜNMESİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

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

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Başkan

Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Üye

Doç. Dr. Şener DEMİREL
Üye

Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR
Üye

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
Danışman

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim kurulunun .../.../....
Tarih ve .../.... Sayılı kararıyla onaylanmıştır**

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin imzaları tasdik olunur.

Enstitü Müdürü

ÖZET

DOKTORA TEZİ

MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SUNU PERFORMANSI VE
YANSITICI DÜŞÜNMESİNE ETKİSİ

Hazırlayan: Kaan GÜNEY

Danışman: Yrd. Doç. Dr Çetin SEMERCİ

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2008- Elazığ

Sayfa: XIII-238

Araştırmanın amacı, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, “öntest- sontest kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanı, 2006- 2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Gruplar, kümeleme analizinden (Cluster Analysis) elde edilen 33 deney ve 33 kontrol grubu öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır; Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, mikro-yansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuştur. Ayrıca, grupların direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretim personelinin bu konuya eğilmeleri ve çeşitli teorik ve uygulamalı seminerlerle buna destek vermeleri yerinde bir karar olur. Bu tip çalışmaların öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikro-yansıtıcı öğretim, öğretmen adayı, sunu performansı, yansıtıcı düşünme.

ABSTRACT**Doctorate Thesis****THE EFFECT OF MICRO- REFLECTIVE TEACHING METHOD IN ACCORDANCE WITH THE PRESENTATION PERFORMANCE AND REFLECTIVE THINKING ACTIVITIES OF STUDENT- TEACHERS****Prepared by: Kaan GÜNEY****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Çetin SEMERCİ****Firat University****The Institute of Social Sciences****The Department of Educational Sciences****2008- Elazığ****Sayfa: XIII–238**

The aim of this research is to determine the effect of micro-reflective teaching method in accordance with the presentation performance and reflective thinking activities of student-teachers. In the research, the experimental method was used. The research was done as a pre-test- post-test control group model. For the experimental group, a syllabus concerning micro-reflective teaching activities was applied and the instruction was given parallel to this lesson plan. For the control group, micro-reflective teaching method had just given as a theoretical method in the class. In this group, general information about this teaching method was given and the traditional teaching method had gone on. On the other hand, through the documentary research, diaries (daily notes) had been interpreted by simple content analysis.

The field of the research is consisted of the second grade students of the Turkish Teaching department who take the course of “ The Planning and Evaluation In Instruction” at the Faculty of Education at Firat University in the Spring Semester, 2006- 2007. The groups are taken via Cluster Analysis as 33 for the experimental group and 33 for the control group. The data of the research had been collected by the help of reflective diaries (daily notes), the measure of reflective thinking and the measure of presentation performance which were developed by the researcher.

Some findings of the research are as follows;

There is a meaningful difference between the post-test reflective thinking scores of the experimental and the control groups. In other words, a result in favour of micro-teaching method was found. There is a meaningful difference between the resistant test reflective thinking scores of the experimental and the control groups.

At the end of the research, it is clear that micro-reflective teaching method can be used in teacher education and training programmes. If academic staff practise on this method within theoretical and practical seminars and works, it will certainly be helpful. These kinds of works are thought to be a light for the education of student-teachers.

Keywords: Micro- reflective teaching method, student-teacher, presentation performance, reflective thinking

ÖNSÖZ

Çağımızda eğitim sistemi, eğitim programı ve öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili çok çeşitli şikâyetler dile getirilmekte ve halen bu konularda gerekli düzenlemelerin sistemli yapılmadığı izlenmektedir. Öğretmen yetiştirme günümüzde tüm dünya ülkelerinin ortak bir sorunu haline gelmiştir ve konu ile ilgili yoğun araştırmalar devam etmektedir. Ülkemizde de öğretmen yetiştirme alanında eksiklikler açık bir şekilde göze çarpmaktadır.

Öğretmen yetiştirme öğretim yöntemlerinden olan mikro öğretim, aday öğretmenin kaygı, heyecan ve korku gibi duygularını en aza indirgemeyi planlayan, belli kavram ve becerileri küçük parçacıklar şeklinde sunan bir öğretim yöntemidir. Yine diğer bir öğretmen yetiştirme yöntemi olan yansıtıcı öğretim ise Dewey'in ortaya koyduğu, sınıf içinde yapılan günlükleri ve aktiviteleri içeren, eğitim-öğretimin yanı sıra duygulara da önem veren bir öğretim yöntemidir. İki yöntemin sentezi olan mikro-yansıtıcı öğretim ise öğretmenlerin kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımla, duygularını da göz önüne alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematiğidir.

Araştırmanın I. Bölümünde, giriş, problem durumu, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi kavramlara yer verilmiştir. II. Bölümde, mikro öğretim, yansıtıcı öğretim ve mikro-yansıtıcı öğretim ile ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmanın III. Bölümünde, araştırmanın yöntem boyutu ele alınmıştır ve IV. Bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar kısmı mevcuttur. Son olarak V. Bölümde, araştırma bulguları sonuç ve tartışma içerisinde irdelenmiştir.

DeneySEL olarak yapılan bu çalışmada, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır ve oldukça zor şartlar altında gerçekleşmiştir. Bu zor şartlar kısaca şunlardır; araştırmanın uygulaması için önce, araştırmacının bulunduğu Cumhuriyet Üniversitesi'nde İngilizce derslerinde ortam hazırlanmaya çalışılmış; ancak sonuç daha sonra olumsuz olmuş, aynı ders için Fırat Üniversitesi'nde yine ortam oluşturulamamıştır. Sonuçta, Fırat Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde uygulama yapılmıştır. Özel Öğretim Yöntemleri dersinde kümeleme analizi ile öğrenci grubu oluşturulamamış ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde uygulama yapılmıştır.

Tezin hazırlanmasında emeği geçen, motive eden ve baştan sona kadar desteğini ve ilgisini hiç esirgemeyen başta danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çetin Semerci olmak üzere, Eğitim

Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Vehbi Çelik'e, Prof. Dr. Mehmet Gürol'a, tez konusunun belirlenmesinde bana yardımcı olan Prof. Dr. Özcan Demirel'e ve Prof. Dr. Mehmet Taşpınar'a ve tezin dilbilgisi ile yazım kurallarında yardımını gördüğüm Doç. Dr. Şener Demirel'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez aşamasında yardımlarını istediğim ve gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Nuriye Semerci'ye, Yrd. Doç. Dr. Nuri Gömleksiz'e, Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar'a, Yrd. Doç. Dr. İ.Yaşar Kazu'ya ve Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazu'ya, eşime, çocuklarıma, aileme ve Eğitim Bilimleri'nde görevli diğer arkadaşlara ve çalışmaya katılan Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca, ulaşamadığımız kitapları, bize hızlı bir şekilde ulaştıran Boğaziçi ve Gazi Üniversitesi Kütüphanesi yetkililerine teşekkürü bir borç biliriz.

Saygılarımla,

Kaan Güney, 15-02-2008

ELAZIĞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY	II
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	XIII

Bölüm I

1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Amaç	8
1. 3. Önem	10
1. 4. Sayıtlar	11
1. 5. Sınırlılıklar	11
1. 6. Tanımlar	11

Bölüm II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	
2.1. MİKRO ÖĞRETİM.....	13
2.1.1. Mikro Öğretimin Tanımı	13
2.1.2. Mikro Öğretimin Amacı.....	18
2.1.3. Mikro Öğretimin Gelişimi.....	20
2.1.4. Mikro Öğretimin Aşamaları	22
2.2. YANSITICI DÜŞÜNME VE PERFORMANS BELİRLEME.....	28
2.2.1. Düşünme Kavramı.....	29
2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Kavramı	32
2.2.3. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi	40
2.2.4. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları	41
2.2.5. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesi	48
2.2.6. Performans Belirleme	55
2.3. YANSITICI ÖĞRETİM	57

VIII

2.3.1. Yansıtıcı Öğretimin Tanımı	57
2.3.2. Yansıtıcı Öğretimin Amacı	60
2.3.3. Yansıtıcı Öğretimin Gelişimi	63
2.3.4. Yansıtma Yöntemleri	64
2.3.5. Yansıtıcı Öğretimin Sürecinin Öğeleri ve Yansıtma Alanları	68
2.4. MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM	77
2.4.1. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Tanımı	78
2.4.2. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Amacı	80
2.4.3. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Gelişimi	88
2.4.4. Mikro- Yansıtıcı Öğretimin Aşamaları	88
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	89
2. 5. 1. Mikro Öğretimle İlgili Araştırmalar.....	90
2. 5. 2. Yansıtıcı Öğretim ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	95
2. 5. 3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi	100

Bölüm III

3. YÖNTEM.....	103
3. 1 Araştırmanın Amacı	103
3.1.1. Sunu Performansına İlişkin Denenceler	103
3.1.2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Denenceler	103
3.1.3. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sorular	104
3. 2. Araştırmanın Yöntemi	104
3. 3. Çalışma Alanı ve Gruplar	105
3. 4. Veri Toplama Araçları	111
3. 5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	118

Bölüm IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	120
4. 1. Sunu Performans Ölçeği	120
4. 1. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	120
4. 1. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	121
4. 1. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	121
4. 1. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	122
4. 1. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular	122
4. 2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	123
4. 2. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	123

4. 2. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	124
4. 2. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	124
4. 2. 4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	125
4. 2. 5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular	126
4.3. Yansıtıcı Günlükler	126

Bölüm V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	132
ÖNERİLER.....	137
KAYNAKÇA	139
EKLER.....	159
E.1. MİKRO ÖĞRETİMDE GÖZLEM FORMLARI	160
E.1.a. Mikro Öğretim Derse Giriş Formu	161
E. 1.b. Mikro Öğretim Kavram ve Konunun Özünün Öğretilmesi Formu	162
E.1. c. Mikro Öğretim Soru Sorma Tekniği Formu	163
E.1. d. Mikro Öğretim Becerilerin Gösterilmesi Formu	164
E. 1. e.Mikro Öğretim Sınıfın Yönetilmesi Formu	165
E.1. f. Mikro Öğretim Ders Sonu Değerlendirilmesi Formu	166
E.2. DERS PLANI: MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİ.....	167
E.3. YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİLİM ÖLÇEĞİ	170
E.4. SUNU PERFORMANS ÖLÇEĞİ	171
E.5. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI	173
E.6.ARAŞTIRMA KAPSAMINA GİREN İLKÖĞRETİM 6.SINIF TÜRKÇE	
DERS KİTABINDAKİ KONULAR.....	178
E.6.a. Parçada Anlam	179
E.6.b. Edatlar.....	192
E.6.c. İsimler (Adlar)	200
E.6.d. Zamirler	208
E.6.e. Sıfatlar.....	218
E.6.f. Zarflar	225
ÖZGEÇMİŞ.....	238

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
1. Mikro Öğretim Araştırmaları	100
2. Yansıtıcı Öğretim-Düşünme ile İlgili Araştırmalar	101
3. Gruplara Giren Öğrencilerin Sözlü Anlatım Dersi Notlarının Ortalama Standart Sapma ve t-testi Değerleri	106
4. Gruplara Giren Öğrencilerin Türk Dil Bilgisi Dersi Notlarının Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Değerleri	107
5. Gruplara Giren Öğrencilerin Son Üç Dönemin Not Ortalamalarının Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Değerleri	107
6. Gruplara Giren Öğrencilerin ÖSS Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Değerleri	108
7. Sunu Performans Ölçeğinin Faktör Yükleri	114
8. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Faktör Yükleri	116
9. Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları	120
10. Grupların Son Test Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları	121
11. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları.....	121
12. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları	122
13. Grupların Erişi Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları	123
14. Grupların Yansıtıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Ön Test İstatistik Sonuçları	123
15. Grupların Yansıtıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Son Test İstatistik Sonuçları	124

16. Kontrol Grubunun Ön Test Ve Son Test Yansıtıcı Düşünme Puanlarının İstatistik Sonuçları	125
17. Deney Grubunun Ön Test Ve Son Test Yansıtıcı Düşünme Puanları Arasındaki İstatistik Sonuçları	125
18. Deney Grubu İle Kontrol Grubunun Direnç Testi Yansıtıcı Düşünme Puanlarına İlişkin İstatistik Sonuçları	126
19. Birinci Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler Ve Nitel Veri Analizi Tablosu	127
20. İkinci Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler Ve Nitel Veri Analizi Tablosu...	128
21. Üçüncü Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler Ve Nitel Veri Analizi Tablosu	129
22. Dördüncü Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler Ve Nitel Veri Analizi Tablosu.....	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
1. Örnek Bir Mikro Öğretim Şeması	19
2. Bode'ye Göre Düşünme	31
3. Dewey'e Göre Düşünme Döngüsü.....	35
4. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri.....	48
5. Örnek Bir Yansıtıcı Öğretim Şeması	63
6. Deneysel Öğrenme Yöntemi (Kolb, 1984)	65
7. Kavram Haritası Yöntemi	66
8. Yansıtıcı Öğretim Süreci Öğeleri.....	68
9. Yansıtma Alanları	72
10. Yansıtıcı Öğretim Stratejileri	74
11. Örnek Bir Mikro-Yansıtıcı Öğretim Şeması	79
12. Ön Test-Son Test Kontrol Grup Modelin Simgesel Görünüşü	105

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

	Sayfa No
1. Deney Grubu- Sunu Performans- Öntest	173
2. Kontrol Grubu- Sunu Performans- Öntest	173
3. Deney Grubu- 2. Hafta	174
4. Kontrol Grubu- 2. Hafta	174
5. Deney Grubu- 3. Hafta	175
6. Kontrol Grubu- 3. Hafta	175
7. Deney Grubu- 4. Hafta	176
8. Kontrol Grubu- 4. Hafta	176
9. Deney Grubu- Sontest	177
10. Kontrol Grubu- Sontest	177

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmanın bu bölümünde, problem, amaç, önem, araştırmanın sınırlılığı, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz bilgi çağı olarak anılmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, eğitim, sanayi ve iletişim teknolojilerinde çok hızlı gelişmeler olmakta ve bilgi hızla yayılmaktadır. Bilginin kendine has doğurgan bir kimliği vardır. Eğer bilginin transferi yapılmaz ya da formüle edilmezse toplumların gelişmesine engel olur. Bu sebepten dolayı, bilgi alışverişi yirmi birinci yüzyılda büyük önem kazanmıştır. Ayrıca, bilginin bu denli hızlı artması, bireylerin yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme gibi becerilere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada, bireyler hem kendilerinin hem de üyesi olacakları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını gidermede işe yarayacak belli başlı beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumları eğitim ile elde etmek durumundadırlar (Tekin, 1996, 2). Dolayısıyla, bugünün eğitim sistemlerinin en önemli amacı, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen, bilgiyi transfer edebilen, eleştirel düşünebilen ve problem çözebilen yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu çerçevede eğitimin amacı, bireylerin dengeli bir biçimde kendilerinin gelişmesini ve ilerlemesini sağlamak, araştırmacı yeteneklerinin farkında olan ve bu kabiliyetlerini bilgiye döndürebilen insanlar yetiştirmek olmaktadır.

Dünya çok hızlı bir şekilde endüstri temelli toplumdan bilgi temelli topluma geçiş yapmaktadır. Endüstri çağında öyle bir eğitim sistemi oluşturuldu ki herkesin aynı anda aynı şeyleri öğrenmesi amaçlandı. Fakat bilgi çağının eğitim sistemi hiç de bu şekilde değildir. Eğitim, sınıftaki aktivitenin ilk merkezidir. Gelecekte insan beyninin en iyi kullanımı, bilgi ezberleme değil ham bilgiyi yararlı bilgiye dönüştürebilme yeteneğini kullanabilmek olacak ve bu ilerlemeler eğitimdeki yenilikler vasıtasıyla gerçekleşecektir.

Eğitim kavramının tanımına bakılacak olursa, farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Eğitim, geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Diğer bir tanım ise

kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür (Demirel, 1999, 6-8). Farklı bir tanım ise şöyledir: eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Oğuzkan, 1993, 46). Eğitim, yeni kuşakları, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlarken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini gerçekleştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanabilir, fakat bu daha çok sosyolojik bir tanımdır ve sosyalleşme sürecini ima etmektedir. Eğitim her milletin en önemli sorunlarından biri olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

Eğitimin, her kuşağa geçmişin bilgi ve deneylerinin düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi şeklindeki açılımı, bu fenomenin, bir kültürün ve mirasın yeni yetişen kuşaklara aktarımı anlamına gelmektedir. Ertürk (1984, 12) ise eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir, diye açıklamıştır. Burada da görülüyor ki eğitimsel değişim daha önceden planlanmış ve operasyonel bir süreçtir ve bu süreçte, hedeflere ulaşmak için çeşitli strateji, teknik, yöntem, program, öğretmen, araç-gereç, teknoloji ve eğitim kurumları gibi unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Anlama ve algının önemli olduğunu vurgulayan Dewey (1910) ise eğitimin amacını bireyin zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimi olarak tarif eder. Bireyin beyninin ancak deneyimler dâhilinde gelişeceğine ve sistemli çalışacağına inanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde temel amaç bireyin tecrübelerini zenginleştirmek ve verimli hâle getirmektir.

Eğitim sistemlerinin en önemli görevleri, çağını yakalamış ve onun ötesine yürüyen insanlar yetiştirmektir. Eğitim sosyal bir hizmettir. Eğitim sistemleri ve okullar, bu hizmeti, takdim için var olurlar. Milletler eğitim sistemlerini nasıl düzenlemelidir? Bu soruyu cevaplandırmak için çok sayıda bağımsız değişkenin dikkate alınması zorunludur. Bugünün eğitim sistemi oluşturulurken, eğitimin geçmişi, eğitim tecrübeleri ve teamüller dikkate alınmalıdır. Çünkü eğitim yüzyıllar boyu süren bir kültürün ürünüdür. Bu bağlamda eğitim, din, töre, siyaset ve benzerleri gibi sosyal bir kurumdur.

Eğitim, yüzyıllardır süregelen bir gelişmenin ürünü olduğuna göre, bu süre içerisinde, eğitimle elde edilen bilgi, teknik, yöntem, ilke ve alışkanlıklar öğretmeninden öğrencisine aktarılarak, bugünün eğitim sistemine kadar gelip yerleşmektedir. Bunlara, eğitimin gelenekleri denilebilir. Bu eğitimin geleneklerinin iyi

yönleri bulunduğu gibi, çağa uymayan, zıt düşen yönleri de bulunabilir. Fertlerin ve milletlerin sürekli bir değişme ve gelişme içinde olmaları bir mecburiyettir. Çünkü insanın çevresindeki değişmeler, insana, bilinenin dışında yeni etkiler yapmaktadır. İnsanın yeni etkilere uygun, yeni tepkilerle karşılık vermesi gerekmektedir. Yeni etkileri, eski tepkilerle karşılamaya çalışmak, hem fertlerin hem de milletlerin problemlerini çözemez. Değişen dünya ve çevre karşısında problemleri fazlalaşan insanın yardımına koşan kavramlardan birisi de eğitim olgusudur. Eğitim, fertlerin çevresinde olan değişmelere uyum sağlayabilmeleri için insanlara yeni davranışlar kazandırmakla sorumludur.

Eğitim, yeni davranışlar sorumluluğunu yerine getirmeye çalışırken, uzay teknolojisi, multi- kültürel aktarımlar, küreselleşme, çağdaş medeniyet ve sosyal dinamizm gibi etkenlerden doğrudan etkilenmektedir. Bireyler geçmişe bakarak bu günün analizini yapmalı, yorumlamalı ve bunlara dayalı olarak geleceğin sentezini yapmalıdırlar. Ancak bu şekilde sosyal diriklik olumlu bir yöne çekilebilir. Burada, elbette eğitim kurumlarına oldukça fazla iş düşmektedir.

Eğitim kurumları, insan davranışlarını baz alan ve onları belli şekillerde biçimlendirme sürecinin yaşatıldığı, gerçekleştirildiği mekanlardır. Eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi öğretimdir. Öğretmenin sınıf içindeki rollerini tam olarak gerçekleştirmesi, öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretim, teknik hünerin yanı sıra, kültürel boyut, ahlaki çaba ve sosyal performans gibi kavramları içeren bir süreçtir (Zeichner ve Liston, 1996; Eisner, 2002).

Eğitim sisteminin verimliliği, toplumun gereksinimi olan bireyin en üst düzeyde yetiştirilmesiyle doğru orantılıdır. Eğitimin dört ana ögesi hep bu amaca hizmet için çalışmaktadır. Bu ögeler; okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim programıdır. Okullar devletin vatandaş ve birey yetiştirme fabrikaları, eğitimciler ve öğretmenler ise bu fabrikaları işletmek ve topluma iyi bir ürün vermek maksadıyla para ile tutulmuş ustalarıdır (Ertürk, 1979, 29). Buradaki ürün kelimesinden kastedilen öğrencidir. Elbette, bu fabrika çalışırken belli bir programa bağlı olarak ürün ile verecektir, işte bu program da eğitim programıdır. Gürol ve Tezci (2006)'ye göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik bütün aktiviteleri içerir. Dersler, özel günler, geziler, kurslar, kol faaliyetleri ve yönetmeliklerin hepsi eğitim programı içerisinde yer alır.

Eğitim programlarının belli bir hedefe ulaşması, öğretmen yetiştirmedeki niteliğe ve niceliğe, çağdaş yöntem ve tekniklere bağlıdır. Enformatik çağı olarak adlandırılan bu dönemde yeni program, yöntem ve sistemlere doğru bir atılım vardır ve bu gerçek kaçınılmazdır. Geleceğin eğitim sisteminin daha etkili olabilmesi için bu faktörlere acil ihtiyaç vardır. Mikro öğretim, yansıtıcı öğretim, mikro-yansıtıcı öğretim, programlı öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, proje tabanlı öğretim, çoklu zekâ ve yapılandırıcılık gibi yeni yüzyılın yöntem ve yaklaşımları eğitim programlarında hem öğrenci hem de öğretmen yetiştirmede yer bulması beklenen kavramlardır. Bu kavramların hepsinde bir aktiflik söz konusudur. Bu tür öğretimlerin amacı, öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Bu anlamda aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili kararlar ve öz düzenleme yapma olanaklarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorladığı bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Aktif öğrenmenin, öz düzenleme ve karmaşık öğretimsel işler olmak üzere iki koşulu vardır (Açıkgöz, 2002, 17–25):

Öz Düzenleme: Öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıması ve kendi öğrenmesi ile ilgili kendinin alması ve uygulamasıdır. Öğrenen birey neyi öğreneceği, zamanını nasıl kullanacağı, bu süreçte hangi stratejileri izleyeceği, nasıl yoğunlaşacağı gibi birçok konuda kararı kendisi verir. Aktif öğrenme teknikleri, öğrenenlere bu olanakları verecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin, mevsimler konusunda köşelenme tekniği uygulandığında çocukların bol bol ön düzenleme yaptığı görülür. Çocuklar hangi mevsimi seçeceğine gerekçe hazırlarken ne zaman konuşacağına, ne zaman dinleyeceğine, örnek verip vermeyeceğine, soru sorup sormayacağına, yardım isteyip istemediğine, istiyorsa kimden isteyeceğine kendileri karar verir. Öğretmen ancak çocuklar amacın dışına çıktıkları zaman ya da yardıma gereksinim duydukları zaman devreye girer.

Karmaşık Öğretimsel İşler: Öğrenme sürecinde çocuğun zihninin aktifleşmesini, öğrenilenlerin derinlemesine işlenmesini, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin harekete geçmesini sağlar. Örneğin yukarıdaki mevsimler konusunu işleyen çocuklar, geleneksel yöntemlere göre öğretmen kontrolünde ders işleyen çocuklara göre daha fazla ve karmaşık düşünürler. Karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yaparlar. Diğer çocukların düşüncelerini kabul eder ya da reddederler. Bu da bir değerlendirmedir. Aktif öğrenmenin koşullarının

yerine getirilmesi ve temel düşüncelerin yaşama geçirilmesi için geliştirilmiş yüzlerce aktif öğrenme tekniği ve işi vardır. Öğretmenlere düşen bunların içinden eğitimsel amaçlara, konuya, süreye, öğrencilere ve olanaklara uygun olanları seçip uygulamaktır.

Nitelikli insanlar yetiştirmeye yönelik, geleceği şekillendirecek etkinliklerin ilki olan örgün eğitim periyodunda başrol oynayan öğretmendir. İlköğretim öğretmenlerinin gelecek nesile vereceği yönlendirme ve format onay görmektedir. Çünkü davranışlara ve amaçlara ulaşmada, teknik, strateji, yöntem, kaynaklar ve materyali yerinde kullanma, programı uygulama ve ürünü değerlendirme ve en önemlisi de bireylerin kişiliklerini ve yetilerini geliştirme gibi işlemlerin tümü öğretmene aittir. Bugünkü bilimsel araştırmalara göre, kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının ön safhasında, öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.

Yarının problemlerini dünün formülleriyle çözmek çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Halis, 2002, 2). Bir milletin yarınki gereksinimlerini, geleceğe dönük yetişmemiş dünün öğretmenleri ve donanımlı olmayan okulları ile karşılamak mümkün değildir. II. Dünya savaşı sonrasında ilk yıllarında Rusya'nın ve Amerika'nın eğitim sistemleri kıyaslanmaktaydı ve birçok farklılıklar açıkça ortadaydı. Rusya her yıl çok nitelikli bilim adamı ve mühendis yetiştirmekte, bilime ve teknolojiye kalıcı izler vurmaktaydı; diğer yandan Amerika kendi kendine bize ne oluyor demekte ve bir kaosun içerisine doğru sürüklenmekteydi. Bir ülke, en büyük hazinesi olan insan unsurunu modern eğitim kurumlarında, düşünebilen, dinamik, eleştirel, yaratıcı, değişime açık insanlar olarak yetiştirmemişse, o ülkede gösterilen çabaların netice verme ihtimali çok düşük olacaktır. Başta Türkiye olmak üzere ve diğer gelişmekte olan ülkelerin kalkınabilmesi, okulların ve öğretmenlerin yarının ülke problemleri ile başa çıkabilecek istenen nitelikte yeni kuşakları yetiştirmesine bağlıdır.

Eğitimde hedeflere ulaşmada, eğitimsel yaşantıların öğrenciye kazandırabilmesi için öğrenme çevresinde belli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelere "çevre ayarlaması" denmektedir. Çevre ayarlaması ile hedef edindiğimiz öğrenme yaşantılarını öğrenme-öğretme durumu ile gerçekleştiririz. Bu çevre ayarlaması, eğitimde yöntemimizi ortaya koyar. Yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Hedefe ulaşmak için kullanılacak yöntemde; teknik, işlenecek konu, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturarak bir arada örgütlenmesi önemlidir.

Teknik, belirli bir eğitimsel etkinliğin öğretiminde başvurulan özel bir yoldur. Kazandırılacak hedefe ve eğitim durumuna uygun seçilen teknikler, ilgiyi aynı zamanda etkin katılımı artırır, öğrenciyi güdüler ve sınıf içi etkinlikleri de verimli kılmaktadır. Bu nedenle tekniği sınıf içinde etkin bir şekilde kullanmak, hedef ve istendik davranışlara ulaşmayı bir o kadar kolaylaştırır (Bilen, 2000; Ertürk, 1984).

Geleceğin toplumu, bilgi toplumudur. Bilgi toplumunda bilginin aktarılması görevi öğretmene düşmektedir. Öğretmenlik mesleği, insan ve toplum mimarlığı ve insan performansı mühendisliğidir. Eğitimde, eğitimin ve diğer mesleklerin eğitimciliğini oluşturan öğretmenlik mesleği, insanın ve toplumun mimarı ve diğer mesleklerin inşaatçısı bir meslektir (Alkan, 2000).

Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları kazanmalarında, öğretim uygulamalarının ve yöntemlerinin katkısı büyüktür. Öğretmen adaylarının eğitiminde uygulama etkinliklerinden beklenen yararın sağlanması için, karşılaşılan sorunları giderici önlemler alınmaktadır. Freire(1972)'e göre geleneksel modelde, eğitim yöntemleri öğrenciyi içerik ve eğitim sürecinden izole etmektedir. Bu yöntemlere göre, öğretmen her şeyi bilir fakat öğrenciler hiçbir şey bilmezler. Öğretmen konuşur, bilgi verir, tanımlar ve tekrar eder. Öğrenciler ise mekaniksel olarak verileni alır, ezberler, tekrar ederler ve depolarlar. Bu tip öğrenme, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirel ve iletişim aktivitelerini engellemektedir. Öğretmen yetiştirme alanında karşılaşılan bu sorunlara ve ihtiyaçlara çabuk cevap verme kaygısından, davranışların analiz edilmesi, geri besleme ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşıyan mikro öğretim ve benzeri yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Macleod (1987a), mikro öğretimin gelişimi ve kullanılmasıyla ilgili yaptığı tarama çalışmasında, öğretimin etkisizliğine ilişkin çok az bulgulara ulaşmıştır. Mikro öğretim uygulamalarında teori tabanlı araştırmalar sınırlı olmasına rağmen, bilişsel modeli temel alan mikro öğretim uygulamalarının mevcut çalışmalarla birlikte gelecekteki araştırmalara yeni bir boyut getireceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu öğretim yöntemi öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunmuştur. Holmes Group(1990)'un da başlattığı çalışmalar ile temelde okula dayalı öğretmen yetiştirme olarak ifade edilen okullarda uygulama boyutuna ağırlık veren bu yaklaşım, öğretmen yetiştirmeyi üniversitede teorik eğitim-öğretim ve düşünme olmaktan çıkarmış ve bu öğretim sürecinin okul-üniversite (fakülte) işbirliğine dayanan bir etkinlik olarak yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bilimsel düşünce, mantık yürütme ve problem çözme

süreçlerine yönelik kuramsal yaklaşımlar, eğitimde uygulanan düşünce süreci programlarının taranması ve uygulama çalışmalarından bazılarıdır. Bu kavramların mikro öğretimde uygulamalı çalışmaları mevcuttur.

Mikro öğretimle ilgili araştırma yapanlar, mikro öğretimin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanmasının yararlı olacağını belirtmektedir. Mikro öğretim dersi öğretmen yetiştirmede ilk defa 1990–1991 yılında YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile uygulamaya konan Teknik Eğitim Fakülteleri programlarında dördüncü yarıyılıda iki saat süreli bir ders olarak yer almıştır. Böylece, gelişmiş ülkelerde 1960'lı yıllardan bu yana uygulanan mikro öğretim, ülkemizde ilk defa bu programla öğretmen yetiştirmede uygulanmaya başlamıştır (Külahçı, 1994). 1994–1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde YÖK tarafından gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışması neticesinde Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleriyle mikro öğretim yöntemi Eğitim Fakültelerinin tümünde yer almıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1998).

Mikro öğretime benzer diğer bir öğretmen ve personel yetiştirme yöntemi ise Öğretimsel Beceriler Atelyesi (ISW- Instructional Skills Workshop)'dir. Bu yöntem, 1970'li yıllarının başında mikro öğretime rakip olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemi geliştiren grup Canada-British Columbia Eğitim Bakanlığıdır. Yöntem, Kanada' da bir bölge (British Columbia)'de bütün okullar ve enstitüler için eğitimi destekleme programı olarak geliştirilmiştir. Daha sonra ise, bu yöntem Kanada, Amerika ve uluslararası platforma yayılmıştır; fakat mikro öğretim kadar talep görmemiştir. Her iki model arasında önemli farklılıklar olsa da, benzerlikler de mevcuttur. Her ikisinin ortak özelliği, öğretim performansı ile ilgili olarak öğretime ağırlık vermesi ve açık toplu tartışmayı desteklemesidir.

Mikro öğretim yöntemine benzer diğer bir öğretmen yetiştirme yöntemi de yansıtıcı öğretim yöntemidir. Yansıtıcı öğretim, temelinde pragmatik felsefeyi barındırır. Kuramsal boyutları ve temelleri John Dewey tarafından ortaya atılan bu yöntem, artık günümüzde Türkiye ve birçok gelişmiş ülkenin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer almaktadır. Bu yöntemdeki yansıtıcı bireyler, yanlış yapmaktan kaçınan, motive olabilen ve analiz eden, duygusal açıdan kontrollü kişilerdir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, Eğitim Fakültelerinin yeniden düzenlenmesinin temel felsefesi, YÖK tarafından “ Öğretmenlik mesleği; kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Bu ilkeyi harekete geçirmek için yeni bir yapılaşmayı sağlamak gerekmektedir” şeklinde açıklanmıştır (Küçükahmet, 2000). İstenilen öğretmen yeterliliklerinin ve eğitsel yaşantıların kazandırılmasında en etkili olarak kullanılacak yeni yöntemlerden birisi de bu iki yöntemin bir sentezi olan mikro-yansıtıcı öğretim yöntemidir.

Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamaları ve çalışmaları bu amacı sağlayabilecek öğretim yöntemlerinden biridir. Atatürk'ün "Öğretmenler! Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni nesli bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir" sözleriyle belirttiği gibi, öğretmenler çok önemli bir misyona sahiptirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin yüklendiği bu görevi yerine getirebilmeleriyle, öğretmen yetiştirme sistemimizin kalitesi arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır, duygu ve alışkanlıkları kazanma ve benimsemelerinde öğretmenlik uygulamalarının ve öğretim yöntemlerinin katkısı ve değeri tartışmasız kabul edilmektedir.

Öğretim yöntemleri, öğretmenlerin sınıflarda öğrenmeyi sağlamak ve kolaylaştırmak için uyguladıkları sistemlerdir. Bir başka deyişle, öğretim hedeflerine varmak için öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade eder (Taşpınar ve Atıcı, 2002, 211). Öğretmen ilk olarak uygulayacağı stratejiyi ve daha sonrada buna uygun yöntemi seçer. Gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak, yeni yöntem ve teknikler de ortaya çıkmaktadır. Yeni yöntem ve tekniklerin eğitim programlarına yansması kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının tek başlarına, öğrencileriyle karşı karşıya kalmadan önce, kendilerini okul ortamına ve sınıf atmosferine hazırlamaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının böylesi bir deneyime daha iyi hazırlanmaları ve bunu hissedip kendilerine güvenerek göreve başlamaları amacıyla mikro- yansıtıcı öğretime dayalı bir deneysel çalışma yapma ihtiyacı doğmuştur. Bu fikirden yola çıkılarak araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine olan etkisini bulmaktır.

Bu genel amaca ulaşmak için alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar, birincisi sunu performansına ilişkin denenceler, ikincisi yansıtıcı düşünme için denenceler ve üçüncüsü yansıtıcı günlüklere ilişkin sorular olmak üzere üçe ayrılmıştır.

1. Sunu Performansına İlişkin Denenceler

Birinci alt amaca ilişkin denenceler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Kontrol ve deney grubunun ön test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Kontrol grubu ile deney grubunun son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Kontrol grubu ile deney grubunun erişideki sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Denenceler

İkinci alt amaca ilişkin denenceler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Kontrol ve deney grubunun ön test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Kontrol grubu ile deney grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Kontrol grubu ile deney grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sorular

Üçüncü alt amaca ilişkin aşağıda görüldüğü gibi sadece şu soru bulunmaktadır.

1. Öğrencilerin mikro-yansıtıcı öğretim uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Yıllardır üzerinde konuşulan ve tartışılan öğretmen yetiştirme yöntemleri, son zamanlarda oldukça dikkat çeker hâle gelmiş, toplumun her kesimini yakından ilgilendirmeye başlamıştır. Şuanki öğretmen yetiştirme sistemi, uygulamadan eksik, becerilere ve duygulara yer vermeyen bir temel üzerine kurulmuştur ve öğretmenlik idealleri gerçekleşmemiştir; fakat günümüz toplumu artık daha fazla, yaratıcı, girişken, küresel düşünen ve analiz edebilen bir öğretmen kimliği istemektedir (Özden, 2002, 5). Gerekli ve yetkili kurumlarda bu yönde çalışmalar başlatmışlardır. Eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının giderilmesi kesinlikle anlık bir olay değildir ve bir program dâhilinde olması gerekir. Eğitimde bir yaş 25 yıl almaktadır. Eğitim ancak bu süre zarfında kristalize olabilmektedir (Varış, 1978, 14). Bu sürece katkıda bulunabilmek için yeni öğretim yöntemlerine, stratejilere ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çağdaş ve etkili yöntemlerden biriside mikro-yansıtıcı öğretim yöntemidir.

Mikro-yansıtıcı öğretimde, yansıtıcı öğretimin katkısı, öğretim sürecindeki düşünmeyi yükseltmesi şeklinde tahmin edilmektedir. Diğer taraftan, yansıtıcı öğretimin, yansıtıcı düşünmeyi geliştireceği de düşünülmektedir. Bu şekliyle yansıtıcı öğretim, mikro öğretime göre düşünmeyi daha çok geliştirmektedir. Ayrıca yansıtıcı öğretim başkalarının duygularına da önem vermektedir. Ülkemiz gibi toplumların duygusal olduğu göz önüne alınırsa bu tür yöntemlerin yaygınlaşması kaçınılmazdır. Bu bilgilerden hareketle, mikro- yansıtıcı öğretim iyi bir iletişimle daha fazla düşünen, düşündüğünü uygulayan ve bu uygulamalardan ders alarak deneyim kazanan öğretmen adaylarının gelişmesinde büyük rol oynamış olacaktır. Ulaşılabilen kaynaklara göre, üzerinde çalışma yapılmamış olan mikro- yansıtıcı öğretim yöntemi öğretmen yetiştirmede kullanılabilir bir yöntemdir.

Görülüyor ki Türkiye ve Türkiye gibi gelişmekte olan birçok ülkede mevcut olan bu eksiklik bu tip çalışmalarla bir nebze olsun giderilebilir. Bu çalışma, öğretmen yetiştiren kurumlar için gerekliliği, öğretmen adaylarının gerçek ortama girmeden besledikleri endişe, kaygı, heyecan ve tecrübesizlik gibi davranışları en aza indirmeyi

hedeflemektedir. Böyle bir çalışmanın her alanda, Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi v.b. ama özellikle öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri için bir ışık kaynağı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada öğretmen adaylarına mikro-yansıtıcı öğretim yöntemine dayalı bir öğretim programı uygulanmıştır. Bu yönden ele alındığında da bu yeni yöntemin denenmesi araştırmacının önemini vurgulamaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıda görülen sayıtlara bağlı olarak yürütülmüştür.

1. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.
2. Araştırmada kullanılan sunu performans ölçeği ve yansıtıcı düşünme ölçeğinden toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
3. Mikro-yansıtıcı öğretim, bir öğretim yöntemidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2006 – 2007 Bahar öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim göreceğ öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
2. Deney grubuna uygulanacak mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir öğretim programı ve kontrol grubuna uygulanacak geleneksel programla sınırlı tutulmuştur.
3. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde ikinci sınıf öğrencilerinin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinde seçilen Türkçe konuları ile sınırlıdır.
4. Ulaşılabilen alanyazın taramasıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mikro Öğretim: Bu yöntem, özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kullanılan ve onları başlıca öğretmenlik davranışları açısından sistemli bir şekilde deneme yaparak yetiştirmeyi amaçlayan bir “öğretim yöntemi”.

Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitiminde oldukça sık kullanılan felsefi bir kavramdır. Bu kavram, pragmatik

felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile bağdaşmaktadır. King ve Kitchener (1994), yansıtıcı düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: Karışık ve iyi tanımlanmamış problemleri çözmek için ilgili gerçekler, öneriler ve teoriler belirtme.

Yansıtıcı Öğretim: Profesyonel ve en iyi öğretmenlerin tercih ettiği bir yaklaşımdır. Esasen öğrenmelerimizde her gün sınıfta tuttuğumuz günlüğü kapsar ve okuma bilgilerinde önemli bir noktadır. Yansıtıcı öğretim; başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünü (Henderson,1996 akt. Bölükbaş, 2004, 20).

Mikro-Yansıtıcı Öğretim: Öğrenmelerin kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırıcı yaklaşımla, öğretmen adaylarının duygularını da göz önüne alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematığı.

Sunu Performansı: Öğretmen adayının, bir konu belirleyip tahtaya kalkarak, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarını sergilemesi.

Geleneksel Grup: Mikro-yansıtıcı öğretimin sadece bir yöntem olarak anlatıldığı ve öğrenci sorularının cevaplandığı grubun adı.

DeneySEL Grup: Mikro-yansıtıcı öğretimin bir bağımsız değişken olarak kullanıldığı ve uygulandığı grubun adı.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili alanyazın çalışmalarına değinilmiştir. Mikro öğretim, yansıtıcı öğretim, mikro-yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme ve performans gibi kavramlar gibi konular üzerinde durulmuştur.

2.1. Mikro Öğretim

2.1.1. Mikro Öğretimin Tanımı

Mikro öğretim yöntemi, ilk kez 1960 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'inde Stanford Üniversitesi'nde öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla geliştirilmiştir. Mikro öğretim yöntemi, 1960'lı ve 1970'li yıllarda Amerikalı eğitimcilerinin her türlü yeniliklerin ortaya atılması, denenmesi, ondan sonra geliştirilmesi konusundaki teşvikleri sonucunda önce uygulanan, daha sonraki aşamada ise kavramsal yapısı oluşturulan değerlendirilen ve geliştirilen yeniliklerden birisidir. Bu yöntem, her dalda olduğu gibi, aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

Mikro öğretim, temelde Bandura (1982)'nin sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme olanağı sağlamaktadır. Bu şekilde verilen örneği taklit yaparak öğrenme, gerçeklik kazanmaktadır. Aynı zamanda kişiler kendi davranışlarındaki eksiklik ve yanlışlıkları, pozitif ve negatif yönleri izleyerek daha objektif değerlendirme yapabilmektedirler. Bütün yönleriyle bakılınca mikro öğretim, davranışçı kuramların öğretme-öğrenme sistemlerinde uygulama yöntemlerinden biri gibi görünmektedir. Sosyal öğrenme teorisi, bilişsel davranışçılığın öğrenme, güdüleme ve pekiştirmeyi analiz eden ve dış faktörlerin etkisini kapsayan karma bir kavramdır (Bandura, 1986). Bu şekilde uygulamalı problemlerin çözümünde etkili olabilecek çağdaş bir kuramdır. Bu kuramda öğrencilere gözlem yaptırarak olması istenen davranışın öncelikle başlama ihtimali artırılır. Başladıktan sonra, iyileştirme olabilir ve pekiştireçler farklılaştırılabilir (Gordon ve Hilgard, 1975, 472). Fakat Bandura tarafından ortaya atılan ve geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, Skinner'in davranışçı teorisiyle birlikte bilişsel psikolojinin dengeli bir sentezini sağlamaya çalışmıştır (Gordon ve Hilgard, 1975, 461).

Öğretme ve öğrenme sistemlerinde öğretmenler, bir model olabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramında, gözlem yoluyla öğrenme ve model alma süreçleri buna dayanmaktadır. Öğretmenler model alma ve gözlemin öğelerini kontrol edebilirlerse, sosyal öğrenme kuramı onlara yardımcı olacaktır. Bu şekilde düşünülürse, mikro öğretimin kontrol edilmiş öğelerden meydana geldiği söylenebilir (Zenginol, 1993).

Mikro öğretim, grupla öğretim yöntemleri içerisinde yer almaktadır. Mikro öğretim, eğitim araçları yardımıyla yapılan sistemli yaklaşıma dayanan bir öğretmen yetiştirme modelinin belli öğretim becerileri üzerinde duran, öğretim sürecini kontrol edilmiş sınırlı durumlarda uygulayan kayıtlı ve pratik bir uygulama sistemidir (Kazu, 1996). Bu şekildeki uygulama, öğretmen adaylarını hem öğretmenlik uygulamalarına hem de öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı bir nitelik taşır.

Özellikle, öğretmen adaylarında heyecana ve çeşitli kaygı ve sıkıntılara sebebiyet veren öğretmenlik uygulamasına ön tecrübeler kazanarak başlanması çok yararlı bir uygulama olarak göze çarpmaktadır. Mikro öğretim, kontrolü sağlanmış ortamlarda başvurulmuş uygulamalı bir teknoloji yöntemidir. Öğretim ünitesi ve birimi karışıklıktan soyutlanmak üzere parçalara ayrımı sağlanmaktadır. Gürol (2006, 167)'a göre mikro öğretimde öğret- tekrar öğret akışı önemlidir. Daha çok öğretmen yetiştiren kurumların kullandığı bir yöntem olarak nitelendirmiştir.

Mikro öğretim en genel anlamı ile öğretim becerilerinin belli şekillerde sınırlandırılarak öğretilmeye çalışılması ve bunun sonunda analizin yapılması olanağını veren uygulamalı bir yöntemdir. Orlich ve diğerlerine (1985, 149) göre ise mikro öğretim, öğretme örneklerinin küçültülmüş bir şekli olup, küçük öğretim ünitelerinin öğretilmesine yönelik bir yöntemdir.

Rıza (1990), mikro öğretimi belirlenmiş belli öğretim becerilerini, sınırlı durumlarda uygulamayı esas alan kayıtlı bir uygulama sistemi olarak tanımlamaktadır. Buna göre mikro öğretim, özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kullanılan ve onları başlıca öğretmenlik davranışları açısından sistemli bir şekilde deneme yaparak yetiştirmeyi amaçlayan bir "öğretim yöntemi" olarak tanımlanabilir.

Mikro öğretim video-teybin, özellikle de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki yeterlilik ve eksikliklerini görme olanağı verecek biçimde kullanılmasına bağlı bir öğrenme-öğretme sistemidir (Hızal, 1993). Mikro öğretim, öğrencilerin reaksiyonunu videobant ile hemen ve sonradan gözden geçirmeye fırsat

sağlayan ve bu şekilde başka yollardan olanaksız olan etkiyi elde etmeye yarayan bir sistemdir (Knapper, 1980, 35). Mikro öğretim yöntemi, öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmek amacı güden bir yöntemdir (Küçükahmet, 2004, 100–101) .

Başka bir tanıma göre mikro öğretim, öğretimde gerçekleştirilenleri yeniden izlemek ve değerlendirme analizleri yapmak için öğrenci performanslarını kaydetmek ve tekrar değerlendirmeye fırsat veren bir öğretim modelidir (Brown ve Richard, 1977, 258). Başlangıçta öğretmen eğitiminde kullanılan bir yöntem olan mikro öğretim, eğer çalışılan konu bu değilse, sahip olunan becerilerin transferi ve bazı becerilerin iyileştirilmesi için başka alanlarda uygulanabilir ve video ile dönütün yararı orada da görülebilir (Mc Keachie,1978, 140).

Mikro öğretim aynı zamanda, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemidir. Öğretim süresi, sınıftaki öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş ve yoğunlaştırılmış bir öğretim deneyidir (Tan, 2002). Mikro öğretim, geri- bildirim metodu olarak da bilinmektedir. Mikro öğretim organize bir uygulama öğretimidir (Harvard University, 2006). Amaç, eğitimcilere güven, destek ve yansıtma vermektir. Bunu yaparken de öğrenciler ne vermek istediklerinin planını, arkadaşları ve meslektaşları arasında deneyerek yapmaktadır.

Mikro öğretim, güçlü bir başlangıç yapmaya yardımcı olan hızlı, etkili, kalıcı ve zevkli bir yöntemdir. Öğretmen yetiştirmek, öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmek amacı en önemli unsurdur. Mikro öğretimde, başarısızlık tehlikesinin düşük, öğretme yeteneği olanaklarının yüksek olduğu suni ortamlarda tam donanımlı laboratuvarlarda öğretmen adaylarına hizmet öncesi deneyim kazandırılır. Mikro öğretim yöntemi, öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşır. Bir öğretmenin başarılı olmasında sahip olduğu bilgi ve becerilerini işe vuruk olması çok önemlidir. Böylece mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarına, bir başka deyişle, kuram ile uygulama arasında köprü kurmalarına yönelik çabalardan birisidir.

Mikro öğretim, yüz yüze eğitimin gerçekleşmesi için sınıf içinde uygulanan bir yöntemdir. Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamaların sonuçlarını yansıtma yoluyla test edilmesini kolaylaştırmak

maksadıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen yetiştiren bir yöntemdir (Demirel, 2000). Mikro öğretim, öğretmenin kendini gerçek bir sınıfın karşısında bulmasından ya da uygulama öğretimini yapmasından önce öğretmenin yeteneklerini geliştirmesine hazırlayıcı ve uygulama öğretimi için bütünleyici bir sistemdir (Barth, 1986). Cruickshank (1985) geleneksel eğitim yöntemlerine ek olarak öğretmen adayları için mikro öğretimin geliştirici bir alternatif model olduğunu belirtmiştir. Limbacher (1968) da mikro öğretim çalışan ve çalışmayan öğretmen adayları arasındaki farkları incelemiştir. Çalışmaları sonucunda, mikro öğretim ağırlıklı çalışan öğretmen adaylarının pratikte daha iyi ve etkili bir performans sergilediklerini gözlemlemiştir.

Mikro öğretim ile ilgili çeşitli yaşanmış tecrübeler ve görüşlere aşağıda yer verilmiştir. Mikro öğretim organize bir uygulama öğretimidir. Amaç eğitimcilere güven, destek ve geribildirim sağlamaktır. Bunu yaparken de öğrenciye ne vermek istediklerinin planını arkadaşları veya meslektaşları arasında deneyerek yapmaktadırlar. Mikro öğretim güçlü bir giriş yapmaya yardım eden oldukça hızlı, etkili, kalıcı ve zevkli bir yöntemdir. Aşağıda, mikro öğretim uygulaması yapılan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir (Harvard University, 2006).

Marc Scheff, Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencisidir. “Scheff, mikro öğretim yönteminin avantajlı yanının tecrübenin ne olduğunu öğrenmek olduğunu belirtmektedir. *“Gerçekten burada işinizi yapıyorsunuz. İnanın bana ilginç gelen konuları anlatmak çok hoşuma gitti ve dönüt almakda güzeldi. Eleştirel gözler altında bir sunum yapıyorsunuz, bu süreçte kendi kendinizi de eleştirme fırsatı yakalyorsunuz. Çünkü kendinizdeki eksikliği diğer insanlardan önce bulup, onarmak istiyorsunuz. Onu yakalayıp düzeltmekte tabi ki size düşüyor.”*

Adam Fagen, Biyoloji bölümü öğrencisidir. Adam’a göre mikro öğretim’in en önemli yanı insanın kendisini bir şey öğretirken görme şansını yakalaması diye düşünülmektedir. Ona göre bir kişinin öğretmen pozisyonuna bürünmesi önemli bir noktadır. Adam, anlatacağı konu üzerine odaklanmaktan ziyade, konunun öğrenciye nasıl ulaştığı üzerinde yoğunlaşmıştır ve bunu beklediğinden çok daha iyi yaptığına kanaat getirmiştir. Adam, o anki atmosferinde harika bir duygu olduğunun da altını çizmiştir.

Olivia Johnson, Astrofizik okumaktadır. Olivia gerçekten öğretim konusunda endişeli ve sinirli bir yapıya sahipti, çünkü henüz mezun değildi ve şu ana kadar hiç

öğretim tecrübesi yoktu. Olivia gerçek bir sınıfa gitmeden önce böyle bir deneyim yaşayacağından dolayı çok mutlu olduğunu söyledi ve hocalarına teşekkür etti. Tahtayı nasıl kullanacağını, sınıfta nasıl hareket edileceğini az çok mikro öğretim dersinden sonra öğrenmişti. Şimdi sınıfta daha rahattı ve öğrendiği diğer bir şeyde öğrencinin dikkatini nelere ve nerelere yöneltmek olduğunu anlamasıydı.

Elizabeth Ross, Güzel Sanatlar Fakültesi mezunuydu. Liz kendini büyük deney (the great experiment) diye tarif ediyordu, çünkü bölümün şu andaki tek mezunuydu. Genelde verdiği ders dünya mimarisiydi. Öğretim konusunda biraz gergindi ve heyecanlıydı. Liz, mikro öğretim yönteminin bütün korkularını, endişelerini attığını söyleyemedi. İlk başta kolaydı, zorlanmadım dedi ama konular karmaşıklıktıkça bende stres oluştu ve panik başladı diye belirtti. Ama mikro öğretim'in aynı zamanda pozitif bir tecrübe olduğunu da vurguladı. Mikro öğretimin insanları rahatlatan, sınırları kontrol eden bir yapısı olduğunu da ekledi.

Sam Dyson, bir Astrofizikçi, Sam mezun olduktan sonra bir yıl kadar Güney Afrika'da bir lisede çalışmıştı ve daha sonra Yale Üniversitesi'nde çeşitli ilk basamak derslerine girmişti. Bu yüzden Sam diğerlerine göre daha tecrübeli ve sakindi. Sam dönüt almanın hazzını yaşamıştı. Sunduğunuz dersin öğrenci tarafından nasıl alınacağını, özükseneceğini görmek harika bir duygu diye de fikrini belirtmişti. Sam, sunum esnasında esprili bir kimlik çizmişti. Mikro öğretim yaptığınız işin size önemli olduğunu hissettiriyor diye de görüş belirtmiştir.

Mikro öğretim yöntemini destekleyenlerin yanı sıra bu yöntemi eleştirenler de olmuştur. Örneğin, MacLeod (1987b, 720–722) mikro öğretim yönteminin öğretim ortamını basitleştirdiğini belirtmiş ve bunun sebebinin sınıf mevcudunun azlığına, derslerin kısa tutulmasına ve gerçek bir sınıfta bulunan atmosferin olmayışına bağlamıştır. Bazı araştırmacılar, mikro öğretim yönteminin etkinliğin çok düşük veya hiç olmadığı konusunda fikir birliğinde bulunmuşlardır (Kallenbach ve Gall, 1969; Katz, 1976, Peterson, 1973, 34–36). Kallenbach ve Gall (1969, 136–141) yaptıkları bir çalışmada, mikro öğretim deneyimi alan bir grup öğretmen adayının öğretme etkinliğinde diğer gruplara göre daha yüksek bir performans göstermediklerini belirtmişlerdir. Katz (1976, 355, 359) ise mikro öğretim yöntemi ile ilgili yaptığı bir araştırmasında, kontrol ve deney grubu arasında herhangi belirli bir bulguya rastlamadığını açıklamıştır.

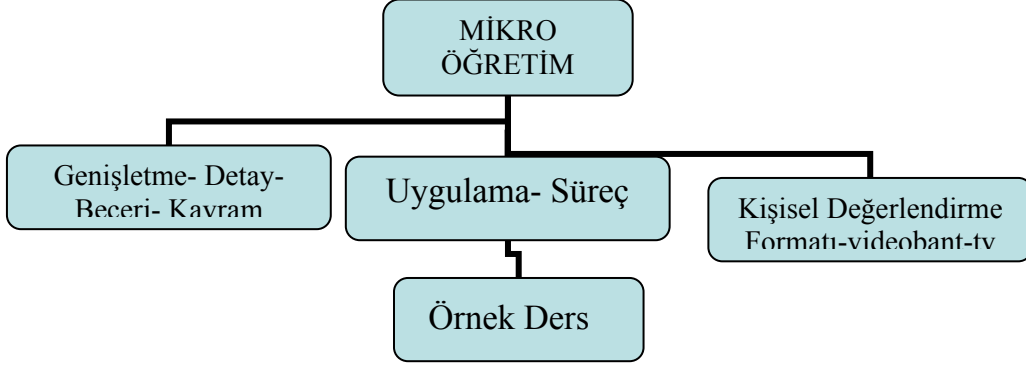
2.1.2. Mikro Öğretimin Amacı

Eğitimin üç ana ögesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Bu üç öge içinde öğretmen ögesi ayrı bir önem taşır. Çünkü öğretmen diğer öğeleri etkileme gücü olan insandır. Bu durumda, öğretmen eğitimi temel unsur olarak nitelendirilmektedir (Arslan, 2000). Mikro öğretimde öğretmen yetiştirme, kişilik kazandırma ve araştırma yeteneklerini geliştirme amacı güdülür (Demirel, 2000). Mikro öğretim uygulamalarında öğretmen adaylarına geniş bir hareket ve deneme imkânı sunulurken, adayın davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişme ve ilerleme sağlayacak ortam etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaç olarak kabul edilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2002). Orlich ve diğerlerine (1985) göre, mikro öğretim durumlarının geri dönütü, belli öğretim yaklaşımları ve stratejilerini kullanmadaki zayıf ve kuvvetli yanları teşhis etmede yardımcı olan büyük bir potansiyeldir ve iyi öğretmen olmadıkça öğretmen adaylarına yardım etmeyi amaçlar. Mikro öğretim, öğretim becerilerinin öğretilmesinde, öğretim ortamının karmaşıklığını azaltarak kontrol edilmiş bir çevrede, güvenli, kontrollü, sınırlı bir ortamda öğretim deneyidir.

Geniş olarak mikro öğretimin amacı, bir şey sunma ve sonra bu sunuların sonuçlarını analiz etmeyi sağlar. İki can alıcı öge; birisini eylem sırasında seyretme yeteneği diğeri de ne yapıldığını analiz etmedir. Mikro öğretim sınıftaki öğrenci sayısı ve ders süresinde azaltma, öğretim görevlerinde ise yoğunlaştırma konusudur. Uygulamalı eğitim karışıklıktan kurtarılmak üzere küçültülmektedir (Kulahçı, 1994). Mikro öğretimde, öğretmen adaylarına başarısızlık tehlikesi düşük, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğretim ortamı sunularak hizmet öncesi deneyim kazandırılır. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasında ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç, bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır.

Mikro öğretimin amacı herhangi bir konuda kısa bir süre için arkadaş grubunuza açıklama yapmanız yoluyla açıklama becerinizin geliştirilmesine ve öğretme işine mikro düzeyde başlanıp katkı sağlamaktır (Demirtaş, 2004). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlamada uygulamaya yönelik çalışmaların önemli bir ögesidir. Öğretmenlik uygulamasına başlayanlar için ilk izlenimlerle, ilk yaşantılar ve onların etkileri son derece önemlidir. İlk öğretmenlik

uygulamasına başlayan adaylar için sınıf son derece karmaşık bir ortamdır, işte mikro öğretim böylesi ortama geçiş olarak düşünülmüştür (Külahçı, 1994). Öğrenciyi derse hazırlama, sunma, işlem uygulama etkinlikleri ile ilgili sorunların çözümünde yararlı bir tekniktir (Bayraktar, 1982). Mikro öğretim, tecrübenizi geliştirdiğinizde yenilikçi bir ders ortamı oluşturabilirsiniz ki bu da öğrencilerin canlı katılımını sağlayacaktır (Collins, 1991, 29–31). Aşağıdaki şekil buna bir örnektir.



Şekil 2.1.1. Örnek Bir Mikro Öğretim Şeması

Mikro öğretimin diğer amacı, kullanılan ders için temel olmaktır. İki türlü mikro öğretim modeli vardır. Öğretmen merkezli ve diğeri ise öğrenci merkezli mikro öğretim yöntemidir. Öğretmen merkezli olan modelde, öğretmen merkezdedir ve öğretmen dersin içeriğine göre uygun teknoloji kullanarak öğretim sürecini geliştirir. Öğretmen, hızın ve metodun yanı sıra öğretim aktivitesini de yönlendirir. Diğer yöntemde ise, öğrenci aktif bir şekilde öğrenme sürecinde mevcut teknolojiyi kullanır. Bazı öğrenciler bireysel olarak, bazıları ise küçük gruplar halinde çalışırlar. Bir laboratuvar ortamı, öğrenci merkezli bir öğretim için oldukça faydalı olur. Öğrenci çalışırken ve araştırırken, öğretmen de bir takım koçu ya da yardımcı olarak görev yapar. Bu çalışmada öğrenci merkezli mikro öğretim üzerinde yoğunlaşmıştır. Mikro öğretim yönteminde, öğretmen adayının amacı bir konuyu öğretmek değil, bir tekniği uygulamaktır (Gürkan, 1991).

Mikro öğretimin önemli bir boyutu, öğrencilerin denediği öğretim becerilerinin analiz edilerek uygulamadaki aksayan veya iyi yönlerinin ortaya konulmasıdır. Bunun

yapılmasında öğrencilerin eleştiri yapma becerileri oldukça önemlidir ve bu unsurlar aşağıdaki iki maddede gösterilmiştir.

- 1- Mikro öğretim dersinde yapılan eleştiri,
- 2- Öğrencinin kendi kendisini analiz edip değerlendirerek, gelişim sağlamasıdır.

Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının, arkadaşlarının sunularını ve çalışmalarını inceleyerek onlardan aldığı geri dönüşümle kendisini daha iyiye doğru geliştirmesine yardımcı olmak üzere yapılır.

2.1.3. Mikro Öğretimin Gelişimi

Mikro öğretim yöntemi keşfedilmeden önce öğretmen adayları sınıf içerisindeki mevcut durumla başa çıkmada zorluk çekiyorlardı; çünkü bu adaylar uygun yetenek ve davranış stratejilerini bilmiyorlardı (Perlberg, 1969). Ciampa (1971) ise yazdığı makalesinde mikro öğretim yönteminin bulunmasından önceki mevcut durumu şöyle aktarmıştır; “*Öyle görünüyor ki eğitim kurumları ve yöntemleri öğretmen adaylarına laboratuvar deneyimi olmadan saçma gözükmektedir. Laboratuvar deneyimi (mikro öğretim) kazanmış bir aday, kendisinin önceki deneyimlerini sentezleyerek bunları anlamlı “hazır öğretmen” faktörüne dönüştürebilir.*” Mikro öğretim, daha öncede belirtildiği gibi ilk olarak 1960 yılında ABD’de Stanford Üniversitesi’nde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında toplam 14 kritik beceri her defasında bir öğretim becerisi denenerek, öğretmenlerin sahip olması gereken teknik becerileri kazandırma yaklaşımı kullanma düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Mikro öğretim gelişimine katkıda bulunan diğer bir isim ise Stanford Üniversitesi’nde doktora öğrencisi olan Acheson’dur (Olivero, 1970). Acheson, 1961’de gösteri dersinin videoya kaydedilmesini önermiş ve öğretmen adayına hızlı bir dönüt sağlamıştır. 1963 yılında, Stanford Üniversitesi’nden Bush ve Allen, Ford kuruluşundan maddi destek alarak mikro öğretim yöntemini uygulamaya koymuş ve bunu programlarında “gösteri öğretimi” diye nitelendirmişlerdir (Olivero, 1970). Cooper ve Allen (1970) “Gösteri Öğretimi” araştırmasını, “*Mikro öğretim: Tarihi ve Mevcut Durumu*” başlıklı makalelerinde anlatmışlardır. Bazı profesörler ve öğretmen adayları “gösteri öğretimi” araştırmasını yapay olarak nitelendirip, olumsuz eleştiriler yaptıktan sonra, Cooper ve Allen, bu yapay durumu, gerçeğe benzetmek için öğrencilere kendi seçtikleri bir konuyu hazırlayıp, düzeltmeye çalışmışlardır. Bu uygulama, ABD’den sonra İngiliz eğitim sisteminde uygulanmıştır. Daha sonra birçok ülkede, 1963 yılından itibaren

mikro öğretim, ABD, Avrupa ve Avustralya'ya kadar yayılmış ve şu anda da Güney Amerika, Asya ve Afrika'daki birçok ülkede öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır (Barth, 1986).

İlk uygulamaya başladığından birkaç yıl sonra, kolejler ve üniversiteler mikro öğretimin değişik yönlerini birleştirerek öğretim programlarını geliştirmeye başlamışlardır. 1967'de Johnson, 1100 farklı öğretmen yetiştiren kurumda ulusal bir araştırma yapmıştır ve mikro öğretim yönteminin öğretmen yetiştirme alanında kabul gördüğünü ve bu oranın yüzde 47 olduğunu belirtmiştir. 1968 yılında ise yine Johnson tarafından Illinois Üniversitesi'nde yapılan diğer bir araştırmada, bütün öğretmen yetiştirme programlarının yüzde 53'ünün mikro öğretimi kullandığı yinelenmiş ve rapor edilmiştir (Cooper, 1970). Cochran ve Wolansky (1969, 38–42), Wayne Devlet Üniversitesi'nde mikro öğretim yöntemini seçilmiş dersleri filtrelemek amacıyla kullanmışlardır. Hoerner (1972), mikro öğretim yönteminin video cihazı vasıtasıyla popülerlik kazandığını ve bu cihazın kullanıldığı ilk yıllarda kompakt değil; portatif olduğunu açıklamıştır. Jensen ve Young (1972, 368–373) de yaptıkları bir çalışmada mikro öğretim aktivitelerini tamamlayan öğrencilerin diğer tamamlamayanlara göre daha anlamlı dersler sunduklarını ve daha iyi sınıf ortamı yarattıklarını açıklamışlardır. Kazu (1996) ise mikro öğretimin gelişiminden sonraki son 15 yıl içerisinde öğretmen yetiştiren birçok kurumun Stanford Modelini biraz değiştirerek kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Genellikle bu tip araştırmalar başarılı sonuçlar vermiş, katılanlar bu denemelerin yararlı olduğunu rapor etmişler ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar ilgi görmüştür.

Başlangıcından 1980'e kadar olan dönemdeki uygulamalarda mikro öğretimin kullanıldığı alanlar şunlardır: Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde, öğretmen yetiştirmede, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimde, öğretmen seçiminde, tecrübesizliklerin giderilmesinde, denetmenlerin eğitiminde, çeşitli öğretim becerileri modelleri oluşturmada ve değerlendirmede, öğretim materyali geliştirmede ve kendini değerlendirmede (Allen, 1980). Mikro öğretim yöntemi ile ilgili çalışmalar farklı alanlarda ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda tıp eğitiminde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun nedeni, tıp eğitimi alanında pedagoji eğitiminin eksikliği olarak görülmektedir (Ananthakrishnan, 1993 akt. Görgeç, 2003). Türkiye'de mikro öğretim uygulamaları Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi

Teknik Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakülteleri'nde 1990- 1998 yılları arasında bağımsız ders olarak yer almıştır.

2.1.4. Mikro Öğretimin Aşamaları

Mikro öğretim, önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarının kazanılmasına yönelik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Külahçı, 1995, 5). Allen (1967) , Stanford Üniversitesi'nde geliştirilen mikro öğretim uygulamasının iki amaca hizmet ettiğini vurgulamıştır. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarına öğretim sürecinde öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı deneyimler kazandırmak, diğeri ise bir araştırma aracı olarak kontrollü şartlar altında öğretme etkilerini keşfetmektir. Bu yöntemde öğrenciler, kalabalık sınıfın karmaşık öğretim ortamı ile yüz yüze gelmeden bu ortamın öğelerini parçalar halinde deneyerek öğrenmektedirler. Her defasında bir veya bir kaç becerinin denenmesi şeklindeki bu uygulama, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin güven kazanmalarında da etkili olmaktadır. Ancak mikro öğretim, belirlenen öğretim becerilerinin denenmesi demek değildir çünkü çeşitli aşamaları vardır. Örneğin, Cochran ve Wolansky (1969, 38–42) mikro öğretim aşamalarını şu şekilde açıklamışlardır; takım kurmak, öğretme periyodu, eleştiri, tekrar- öğretim periyodu ve değerlendirme.

Mikro öğretim süreci, öğretim becerilerinin bilişsel olarak kavranmalarını da kapsamaktadır. Uygulama, daha önceden belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin öğretmen adaylarında her defasında bir veya birkaç öğretim becerisinin denenmesi şeklinde yapılmaktadır (Külahçı, 1995; Kazu, 1996). Mikro öğretim sürecinin en önemli halkalarında biri, öğretim başında ve bitiminde aday öğretmene verilecek düşünme şekli ve potansiyeli, dönüt ve buna bağlı olarak geliştirilecek yeniden öğretim sürecidir. Ayrıca, bu yöntem, öğretmen adaylarını daha iyi çalışmalar yapmaları hususunda teşvik etmektedir (Kazu ve Külahçı, 1994).

Bu bağlamda mikro öğretimde:

- a. Kişinin kendi öğretim tekniklerini inceleyerek ve onları değerlendirerek öğretimini geliştirme becerisi kazanması,
- b. Ayrıca, başkalarının öğretim yöntemlerini izleyip analiz ederek onlardan öğrenmesi amaçlanmaktadır. Mikro öğretimde, öğretim ortamının basitleştirilmesi için öğretim yapılan öğrenci sayısı, öğretim becerileri ve süre sınırlandırılmaktadır.

Derse Giriş

Mikro öğretim yöntemi ile bir öğretmen adayı bir dersin küçük bir bölümünü hazırlamakta ve her dersin öğretilme şekli ve amacı iyi ve detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (Külahçı, 1994). Burada önemli olan diğer unsurlar ise, dikkat çekme, güdü, güdülenme ve derse geçiştir. Dikkat belirli bazı beceriler üzerine çekilmektedir.

Öğrenci Sayısı

Mikro öğretimde kritik öğretim becerilerinin sunulduğu, öğrenci sayısı genelde 1–5 veya 5–10 ile sınırlı tutulmaktadır ve grup çalışması şeklinde planlanmaktadır. Bunların gerçek öğrenci olması yeğlenir ise de sağlanması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda onların yerine öğretmen adayının sınıf arkadaşları veya alt sınıftaki öğrenciler yer almaktadır.

Beceri Öğretimi

Bir derste uygulanacak olan öğretim becerileri verilmektedir. Mikro öğretimde öğrenci sayısı gibi denenecek beceriler de saptanır ve sınırlı tutulur. Ancak, üzerinde ağırlık verilecek kritik öğretim becerileri konusunda bir anlaşma bulunmamaktadır. Kabul edilen mikro öğretim yaklaşımına göre, bu beceriler çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; öğretim sürecinin analizi, öğretim elemanlarının belirttikleri gereksinimler ile araştırmalar ve öğretim teorilerine bağlı olarak seçilmektedir (Külahçı, 1995).

Bu duruma rağmen tüm uygulamalarda etkili öğretime temel oluşturacak gözlenebilir aşikâr öğretim becerileri üzerine ağırlık verilmektedir. Bunlar, çok karmaşık bir periyodun kazanılan ve bilinir parçalarını oluşturmaktadır. Bu durum becerilerin seçiminde ve mikro öğretimin organizasyonunda oldukça önemlidir.

Mikro öğretim için belirlenen becerilerin sınıf etkinliklerini örnekleyen ve birbirlerini tamamlayan beceriler olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü mikro öğretim, sadece alıştırma yolu ile öğretim becerilerinin geliştirilmesi anlamına gelmez. Esas amaç, öğretim becerilerinin analiz edilerek onları geliştirme becerisini kazanmaktır. Bir başka deyişle, öğretim konusunda bir vizyon geliştirmektir. Bu nedenle öğretim becerilerinin denenmesinde ve uygulanmasında total yapı içindeki yerlerinin göz ardı edilmemesi önemlidir. Şu da belirtilmelidir ki becerilerin yer aldığı ders bir bütünlük ve çoğunluk içinde anlamlıdır. Ayrıca mikro öğretimin, öğretim amaçlı bir faaliyet olması, öğretim becerilerinin kullanıldığı ders ile bütünleşmesini

gerektirir. Bu yüzden öğretim becerileri seçilirken dersin kendisi de (sözel veya beceri ağırlıklı oluşu) dikkate alınmalıdır (Kulahçı, 1995).

Kavram ve İlke Öğretimi

Mikro öğretim yönteminde, öğretilecek kavram ve ilkeler önceden verilmelidir. Bu verilecek kavram ve ilkeler mikro öğretim yöntemine ve süreye paralel olarak seçilmelidir.

Süre

Mikro öğretimde, öğretme becerilerinin öğrenilmesinde olduğu gibi süre konusunda da farklı görüşler ve uygulamalar bulunmaktadır. Süre belirlemede denenen becerinin özelliği önemli rol oynamaktadır. Genelde 5–30 dakika arasında değişmektedir. Bu süreler başlangıçta kısa süreli ve tek tek öğretim becerilerinin denemesi ve sonra uzun süre içinde bu becerilerin birleştirilerek kullanılması şeklinde uygulanmaktadır. Mikro öğretim uygulamalarına ayrılan süreye bakıldığında Miltz, Ailen, McGarney ve Swallow'a göre 5–10 dakika; Orlich' e göre 4–15 dakika; Rıza ve Mayhew'e göre 5–20 dakika; Leith'e göre 10 dakika, Jerich'e göre 20 dakika olarak değişmektedir (Kazu, 1996, 31).

Öğretim Becerisini Sunma

Mikro öğretim için belirlenen öğretme becerileri az sayıda öğrenci önünde denenmektedir. Bunlar başlangıçta kısa süreli (3–5 dakika) olarak tek tek sunulmaktadır. Daha sonra süre uzatılarak becerilerin birleştirilmesi yoluna gidilmektedir.

Tekrar Yapma (Özet, ders bitti ve haftanın konusu)

Normal bir sınıfta verilen başarısız bir dersin sınıf önünde tekrarlanma şansı yoktur. Ancak mikro öğretimde öğretmen adayını becerisini geliştirmek için sunusunu tekrarlayabilir. Bu tekrar, derste olduğu gibi ders dışında da gerçekleştirilebilir. Tekrar etme şekli amaca bağlı olarak değişmektedir. Beceri geliştirmeye ağırlık verilen uygulamalarda her öğrencinin beceriyi belli bir düzeye ulaştırıncaya kadar tekrarlaması istenmektedir. Buna karşın, özellikle sınıf içi faaliyet olarak sürdürülenlerde öğrenci için yararlı veya becerinin daha iyi anlaşılması yönünden gerekli görüldüğü durumlarda tekrar planlama ve deneme yoluna gidilmektedir.

Kullanılan Araçlar

Mikro öğretimde genelde dört temel araç kullanılmaktadır. Bunlar: (1) Kamera, (2) Video, (3) Televizyon ve (4) Teyp-kasetçalardır. Bu araçlardan kamera ve teyp ders esnasında aktif olarak kullanılmaktadır. Bu araçların kullanımı sınıfın mevcuduna göre değişmektedir.

Mikro öğretimde kullanılan araçlarla bir dersin veya ünitenin görsel olarak kayıt edilmesi, öğretimin bir dosyası gibi işlev görmektedir. Daha sonra dersin tamamı veya bir bölümü tekrar dinlenebilir veya izlenebilir. Böylece öğretmen adayına daha sağlıklı dönüt sağlamak olasıdır. Ayrıca değerlendirmenin objektifliğine de katkısı olmaktadır. Zaman zaman öğretmen adaylarının ya kendini savunma amacıyla ya da unutarak dersin önemli bazı yönleri ile ilgili söylenenleri veya yapılan hareketleri reddettikleri görülmektedir. Araçlar bu durumlarda da etkili biçimde kullanılabilir (Alkan, 1987; Rıza, 1990, 148). Mikro öğretimde en yaygın kullanılan araç video'dur.

Mikro öğretimin başlatıldığı Stanford Üniversitesi'nde, videobant kaydının kullanılması daha sonra tüm dünyada bu yöntemin video ile birlikte düşünülmesine yardımcı olmuştur (Gürkan, 1991, 69). Kuşkusuz video, dönüt sağlamada çok güçlü bir araçtır. Ancak, sistemi bütünüyle videoya veya diğer araçlara bağlamak yanlış olur. Sınıf ortamında ve yazılı materyallerle de yürütmek olasıdır. Bununla beraber, olanaklar ölçüsünde teknolojiden yararlanma yolu da aranmalıdır.

Teyp-kaset, sınıfta olanların sözel olarak kayıt edilmesinde kullanılmaktadır. Sadece işitme duyusuna dayandığı için etkisi sınırlı olmaktadır. Ancak ucuz ve kullanımı kolaydır. Ayrıca öğrenci kendi başına da ders dışında alıştırmaya amacıyla kullanabilmektedir. Özellikle, sözel ağırlıklı dersler ve öğretim becerileri için yararlıdır. Fakat iyi kayıt için güçlü araçlara gereksinim duyulmaktadır.

Video kullanımında ise dinleme yanında beraber seyretme de mümkün olmaktadır. Şüphesiz görme, işitmeyi desteklemekte ve öğretim durumunun imajını tamamlamaktadır. Taşınabilir video ve kameralar mikro öğretimde bu araçların kullanılmasını yaygın hale getirmiş bulunmaktadır. Videonun diğer bir özelliği de temel olan önemli görüntüler üzerinde durulmasıdır. Önemli olmayan veya dikkat çekici olmayan durumlar kayda alınmamaktadır. Böylece videoya alınan dersler, dikkat çekici görüntüler ile gerçek derslerden daha üstün olabilmektedir.

Dönüt Verme

Mikro öğretimin iki can alıcı ögesi öğretmen adayının kendini öğretim faaliyeti içinde görmesi ve yaptığını analiz etmesidir. Bu noktada videobandı bir ayna görevi yapabilmektedir. Öğretim elemanı ve diğer adayların görüşleri de önemli dönüt kaynağıdır. Böylece, kişinin kendi kendini ve diğerlerini değerlendirmesi olanağı yaratılır. Dönüt verilmesinde sınıf tartışmalarının ve öğretim becerisinin analizine dayalı gözlem formlarının doldurulmasının da önemli yeri vardır (Külahçı, 1995).

Uygulama

Mikro öğretimin tek bir uygulanış şekli yoktur ve ihtiyaca ve koşullara göre uyarlanabilmektedir. Ayrı bir ders veya modül olarak formal mikro öğretim yapılabildiği gibi normal derslerin bazı bölümlerinin video banda alınması şeklinde de kullanılabilir (Külahçı, 1995). Ayrıca, mikro öğretim, tümüyle ders dışında olabildiği gibi ders içinde veya hem ders hem de ders dışında yürütülebilmektedir. Ancak, ders dışı uygulamalarda video kullanmak şart olmaktadır. Aşağıda mikro öğretim yönteminin avantajları ve dezavantajları maddeler halinde sıralanmıştır.

Mikro Öğretimin Yararları ve Olumsuz Yönleri

Genel anlamda öğretmen adayı, mikro öğretim yöntemini, eğitim sürecinde faydalı ve kabul edilen bir model olarak görür ve bu yöntemin yararları şöyle özetlenebilir (Çakır, 2000, Kazu, 1999; Külahçı, 1994; Küçükahmet, 2004, 102; Amobi, 2005; Hawkey, 1995; Kpanja, 2001; Wilkinson, 1996; McGarney ve Swallow, 1986; Gess- Newsome ve Lederman, 1990; Brent ve Thomson, 1996; Wallace, 1991, 100; Blank ve Heathington, 1987, 2-4; Wilkinson, 1996):

Yararları

- Karmaşık beceriler küçük parçalar halinde öğrenilebilir.
- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır.
- Video ile kayıt yapılan gösteri, tekrar izlenerek eleştiriler yapılabilir.
- Hatalar anında düzeltilebilir.
- Sergilenen beceri hakkında farklı eleştiriler yapma imkânı sağlar Karmaşık beceriler küçük parçalar halinde öğrenilebilir.
- Aktif öğrenmeyi teşvik eder.

- Kendi sunusunu izleyen öğretmen adayına kuvvetli ve zayıf yönlerini görme şansı vererek, yeteneğini geliştirmesini sağlar (iletişim, sunum vb.)
- Öğretmen adayları, kendilerini öğretmenlik rolü içerisinde bulurlar.
- Alınan eleştiriler doğrultusunda beceriyi yeniden deneme imkânı vardır.
- Güvenli bir temel öğrenme durumu sağlar.
- Ders öncesi hazırlıklar, plan hazırlama, derse hazırlanma, karar verme, sunma ve sınıf yönetiminde öğretmen adayının olumlu davranışlar kazanmasını sağlar.
- Adayların kendilerine güvenmelerini sağlamada yardımcı olur.
- Sınıf arkadaşlarının katılımından dolayı dinamik tartışmaları artırabilir.
- Dönütü özümsemek pratik, anlamlı ve kolaydır.
- Öğretmen adaylarına öğretimin gerçeklerini sunar.
- Öğretmen adayları dönüt alma ve verme sürecinde daha pratiktirler.

Bu kısımda ise mikro öğretim yönteminin olumsuz yönlerine değinilmiştir.

Olumsuz Yönleri

Her yöntemde olduğu gibi mikro öğretim yönteminin de olumsuz yanları mevcuttur (Çakır, 2000, Kazu, 1999; Külahçı, 1994; Mally ve Clift, 1980; Trott, 1977; Deniz, 1993, 31–46; Trott, 1977):

- Denenen becerilerin yapay bir ortamda sunulması, gerçek bazı sorunların yaşanmasını güçleştirir Karmaşık beceriler küçük parçalar halinde öğrenilebilir
- Kamera fobisi olan öğrenciler mikro öğretim uygulamasına katılmayı reddedebilirler.
- Bu yapay ortamlar için gerçek öğrenciler bulmak güçtür. Bu durumda çoğunlukla öğretmen adayı kendi sınıf arkadaşlarına dersi sunmaktadır ve bu da ortamı daha da yapaylaştırmaktadır.
- Gerekli fiziksel ortamın hazırlanması ve araç - gereç sağlamak güç olabilir.
- Özellikle elektronik araçları (kamera vb.) kullanma güçlükleri yaşanabilir.
- Dersi yöneten öğretim elemanına ve öğretmen adaylarına özellikle zaman açısından ek bir yük getirir.

- Mikro öğretim dersi, diğer teorik derslere göre daha fazla zaman gerektirir.
- Görüntüsünün kameraya alındığını bilen öğretmen adayı heyecanlanabilir.
- İlk uygulayan adaylarda heyecana ve kaygıya sebep olabilir ve aday gerçek performansını gösteremeyebilir.

Her iki kısma bakıldığında, mikro öğretim yönteminin yararlı yönlerinin daha fazla ve etkili olduğu söylenebilir. Tabiki, bu yöntemin kullanımında öğretmenin ve sınıfın yapısında oldukça önemlidir. Belkide en önemlisi, sınıfta öğrencilerin düşünmeye yönlendirilmesi ve performanslarının yükseltilmesidir. Aşağıda yansıtıcı düşünme ve performans belirlemeye ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.2.Yansıtıcı Düşünme ve Performans Belirleme

John Dewey, yansıtıcı düşünme faaliyetlerini aktif, ısrarlı, bilinçli ve sistematik olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1910, 6). Kendisini ve arkadaşlarını kritik edebilmek, uygulanan kavramda iyi ya da eksik noktaları tespit etmek için öğrencilerden farklı davranışlar göstermeleri beklenir. Bu davranışları gösterebilecek olan öğrencinin de düşünmesi gerekir. Hatta eleştirinin daha iyi yapılabilmesi için öğrenciler kendilerini düşünmeye zorlarlar. Eğitimin amaçlarından birisi öğrencilere düşünme performansını öğretmek olmalıdır. Yani onların karşılaştıkları problemleri çözmeleri, düşünerek hareket etmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmalıdır (Semerci, 1999, 111). Eğitim kurumlarının bunu sağladığı söylenemez; çünkü ilköğretimden yükseköğretime kadar genelde ezbere dayalı yöntemlerin kullanılması, bilginin aynen aktarılması, onların düşünme becerilerini geliştirmelerini önlemektedir.

Eğitim ortamında, öğretmenlerin aktif olması öğrencileri pasif hale getirmektedir. Bu durum ise onların kendilerini ifade etmelerini, rahat hissetmelerini, performanslarını ve fikirlerini açıkça göstermelerini ve söylemelerini engellemektedir. Bilgi aktarımına dayalı anlayışın öğrencileri ezbere yönelik çalışmaya yönlendirmesi nedeniyle, onların fazla emek ve enerji harcamadan zihinlerini sadece ezberlemek için kullanmalarıyla sonuçlanmaktadır.

Düşünme ve performans eğitimini alarak Eğitim Fakültelerinden mezun olan ve mesleğini sürdüren öğretmenlerin de hizmet içi eğitim kurslarıyla bu süreçten geçirilmesi bir zorunluluktur. Öğrencilerin düşünme ve performans becerilerini geliştirme Türk Eğitim Sisteminin amaçlarında açıkça ifade edilmiştir. Temel Eğitim Kanunu'nda yer alan düşünmeye dönük eğitim ihtiyacı gerekliliği XV. Milli Eğitim Şurası'nda ele

alınmıştır. Şura kararlarında bilgi aktarımına dayalı olarak hazırlanan eğitim programının yapısını değiştirerek, öğrencinin bilgiye ulaşma ve araştırma yollarını öğrenmelerini sağlayarak hazırlamak gerektiği öngörülmektedir (Semerci, 1999, 5).

2.2.1. Düşünme Kavramı

Dünyada öğrenciyi nasıl eğitmek gerektiği üzerine birçok teori ortaya atılmaktadır. Son yıllarda eğitimciler yeni eğitim programlarını geliştirme, var olan eğitim programlarını yeniden düzenleme ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik büyük bir ilgi göstermişlerdir. Eğitimin en önemli ögesi olan öğretmen ve onun eğitimi üzerindeki çalışmalar da yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birisi de yansıtıcı düşünmedir. Burada öncelikle düşünme kavramı üzerinde durulacak daha sonraki bölümlerde ise yansıtıcı düşünme kavramı irdelenecektir

Düşünme var olan kavramları ve bilgileri kullanarak, farklı bilgilere yaklaşma ve eldeki mevcut bilgilerin ilerisine gitme olarak açıklanabilir. Bu çerçevede, gözlemde bulunma, mantık yürütme, deneme ve diğer şekillerden elde edilen bilgiye kavram yükleme, uygulama, analiz etme ve değerlendirme periyodunun sistematik olarak planlanmış yapısı düşünme olarak tarif edilebilir. Daimici ve esasici eğitim akımlarının ana kaygısı bireye mevcut bilginin ezberci bir sistemle yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Klasik yapıdaki çalışmaların öğretilmesini savunan bu görüş öğrencilerin yorum yapma, kavram oluşturma, eleştirme, yansıtma gibi kognitif becerileri üzerinde durmamıştır (Gürol, 2004, 326). Fakat değişen dünya düzeni, teknoloji ve eğitim devrimi gibi hususlar, öğrenciyi ezbercilikten çok bilgiyi alıp işleyen ve transferini yapabilen insanlar olarak eğitilmesini öngörmüştür.

Düşünme, Eflatun ve Aristo döneminden başlayarak günümüze kadar pek çok filozof ve bilim adamı tarafından tanımlanmıştır. Ancak tanımlar üzerinde tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Sosyal bilimlerde bulunan diğer kavramlarda olduğu gibi düşünmeyi farklı bilim adamları farklı şekillerde tanımlamışlardır. Düşünmenin anlamı günümüze kadar olan dönemde yirminci yüzyıl öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönem halinde incelenebilir. Yirminci yüzyıl öncesinde düşünme, güçlü bir mantık deposu olarak açıklanmıştır. Bir problemin ya da sorunun nasıl çözüldüğünü veya düşünmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için mantığın ana ilkelerini ve kavramlarını kullanmak gerekir. Bu bakış açısından bir öğrencinin düşünüp düşünmediğini anlamak için çözdüğü problem miktarına bakmak kâfidir.

Düşünme; deneyim, sezgi, gözlem, akıl yürütme ve farklı yollarla elde edilen bilgileri (duyum, izlenim ve tasarımlardan bağımsız olarak) aklın karşılaştırmalar ve kıyaslar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları, biçimleri kavrama yetisi ve kendine özgü durumu olarak tanımlanabilir (Türkçe sözlük, 1993, 424). İnsanoğlu kendi neslinin sürekliliğini sağlamak için düşünmek zorundadır. Düşünme sağlıklı bir insan hayatı için bir gerekliliktir ve kaçınılması imkânsız bir davranış şeklidir.

Jacques Barzun'a (1959) göre düşünme, içsel ve rastlantısal düzensiz, tutarsız bir aktivitedir. Barzun düşünmeyi kontrol etmek için bazı maddeler geliştirmiştir. Bunlar şu şekildedir:

- I. Tam olarak problem nedir, alt problemlere ayrıştırılabilir mi?
- II. Bu problem benim geçmişteki problemlerime benziyor mu?
- III. Bu ve diğer problemlerin temel benzerliği nedir?
- IV. Temel farklılıkları nedir?
- V. Bu farklılık neyi gerektiriyor? Yeni bir bilgi ya da yeni bir girişim yöntemi midir?
- VI. Problemi tekrar tanımlamalı mıyım?

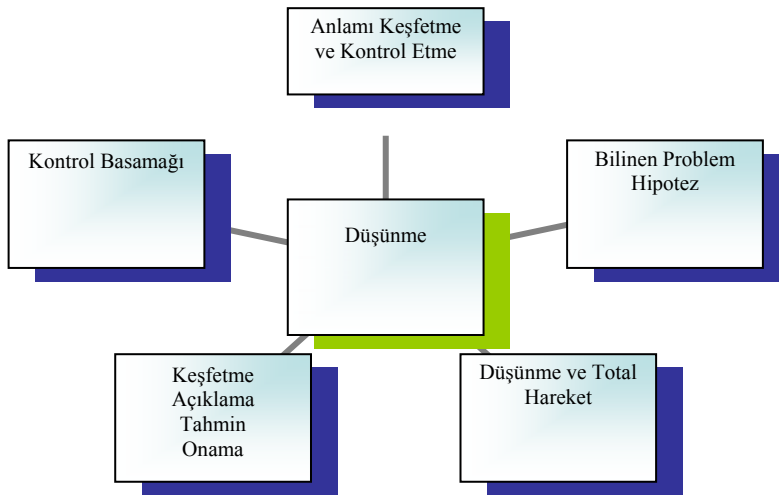
Çoğu düşünme şekli bazen bu tür bir sırayı ve zorlamayı reddetmekte, sonuç olarak da bu listedeki sıradan sapmalar meydana gelmekte ve diğer bir basamağa geçmektedir; çünkü çoğu insan mevcut problemi hemen çözmek istemektedir. Çok karışık bir durumda bu altı soruya cevap vermeden önce bir veya birçok hipotezi şekillendirmek yararlı olabilir. Örneğin, dikkatli bir laboratuvar çalışması, temel benzerliği ve farklılığı belirlemede gerekebilir. Tekrar ortaya çıkan gerçek şudur ki, birey farklılıkları önemlidir. Ernest Nagel'e göre bu farklılık farklı kimliklerin farklı ortamlarda ve koşullarda çalışmasından dolayı meydana gelmektedir. Bazı insanlar yoğun duygu yükü içerisinde en iyi performansı sergilerler, bazıları tam konsantrasyon ister, bazıları fizik gücüne dayalı işler yaparlar ve oldukça iyidirler, bazıları alkol ve müzik eşliğinde çalışırlar, diğer bir grup edebiyattan ilham alır, ya da resim yaparken daha iyidirler veya başka bir grup kapalı alanda iyi çalışırken diğer bir grup açık alanda en iyi performansını sergiler.

Sonuç olarak, her bireyin güdülenme şekli ve atmosferi farklıdır. Bu bireyler etkili oldukları ortamda en iyi performansı sergilerler. Fakat öğrenciler bu tip

insanlardan farklıdır, onlar gibi tam yetişkin değildirler. Öğretmenler bunu iyi analiz etmelidirler. Her sınıfta elbette bireysel farklılıklar olacaktır.

Yansıtıcı aktiviteleri öğrencilere transfer etmek isteyen öğretmenin öğrenmesi gereken ilk ders konusu düşünmenin etkili yapılarının, keyfi ve düzensiz bir şekilde öğrenciye empoze edilmemesi olmalıdır. Çünkü tecrübesiz öğrencilerin rehberliğe, motivasyona, cesarete ve teşvike ihtiyaçları vardır. Onların aynı zamanda yansıtma teknikleri ve davranışlarını mükemmelleştirmek ve uygulamak için sayısız fırsatlara da gereksinimleri vardır. Uygulamalar ve aksiyonlar her zaman kelimelerden daha yüksek seslidirler. Bode'ye göre düşünme, tüm anlamların test edilmesi ve keşfedilmesidir. Aşağıdaki şekilde bu tanım rahatlıkla görülmektedir.

Bode'ye (1921, 1937) göre düşünme planlanamaz ve programı yapılamaz bir kavramdır. Düşünme hiçbir şekilde katı bir modele bağlanamaz. Eğer düşünme kaygı ve korkuya dönüşürse, büyü bozulur ve düşünme gerçekleşmez. Öğretmenler ütünün tam ısındığını hissettikleri an, elbiseleri ütümeye başlamalıdır.



Şekil. 2.2.2 Bode'ye (1921, 1937) Göre Düşünme.

İnsanoğlunu diğer canlı türlerinden kesin çizgilerle ayrılmasını sağlayan ve karşılaştığı problemleri uygun biçimde çözmesini sağlayan düşünmeden ne kastedilmektedir? Dewey, Eflatun'u yaptığı işlerde kendi düşüncelerini değil, başkalarının fikirlerini açıklayan insan diye tarif etmektedir (Dewey, 1930, 22). İnsanoğlunu esaretten ve tutsaklıktan kurtaracak ve kendisini özgür bir biçimde ifade etmesini sağlayacak yeni yaklaşımlara ve tecrübelerine ihtiyaç vardır. Bu ifadeyi Dewey "açıklanacak ve anlatılacak bir şeyi olmak ile bir şeyi açıklama ve anlatma mecburiyetinde olmak arasında çok büyük fark vardır" der. Aynı bilgileri tekrarlamak

yerine bireyin zihinsel yeteneklerini geliştirerek ortaya ürün koyması arzu edilen insan karakteridir. Amaç köle ve tutsak insan modeli yerine uygar düşünen bireye ulaşmaktır.

Öğretmen eğer sınıfta düşünceleri bir araya getirip onları birbirleriyle buluşturuyorsa, bu öğretmenin yeniden inşası ve yapılandırması anlamına gelmektedir. Böyle bir buluşma anında elbette yansıtıcı öğrenme atmosferinin yaratılması için çok önemlidir.

Biliş üstü görüşe göre, içsel diyalog kendi öğrenmemizi takip etmede önemli bir rol oynayan ve tecrübeli öğretimin temelini oluşturan başat bilişsel yöntemdir (Moallem, 1997, 143). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmede etkili olup olmadıklarını gözlemler, değiştirir, onlara müdahale eder ve bunları düzenlerler (Hollingworth ve McLoughlin, 2000). McGeoch'un (1942)'de ifade ettiği gibi, öğrenme uygulamanın sonucunda performanstaki değişimdir. King'in (1990)' da ifade ettiği gibi, öğrenciler kendi düşünme yöntemlerini izleme, kompleks karar verme, fikirler arasındaki ilişkileri belirtme ve ne duyduğu ve ne okuduğunu eleştirel biçimde düşünmeyi düşünmüş olmalıdır (Çetinkaya ve Erkin, 2002, 1). Bu sayede öğrenciler okul bittikten sonra öğrenmenin bitmeyeceğini anlayacak, hayat boyu öğrenmeye destek verecek, uygulayacak ve ileri düşünme becerileri geliştiği için gelecekle ilgili planlar yapacaktır. Bu planlar onlara bir yol çizecek ve öğrenciler ileriki meslek hayatlarında da başarılı olacaklardır. Thorndike ise öğrenme ve düşünme olmaksızın tek başına yapılan bir uygulamanın hiçbir şey ifade etmediğini belirtmiştir.

2.2.2. Yansıtıcı Düşünme Kavramı

Yansıtıcı düşünme, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitiminde oldukça sık kullanılan felsefi bir kavramdır. Bu kavram, pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile bağdaşmaktadır. Bu felsefede hem gerçek, hem de insan değiştiğinden mutlak bilginin olmadığına inanılır. Bu felsefenin öncülerinden John Dewey'e göre her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz (Sönmez, 1994). Norton'un (1996, 405) bir araştırmasında, bir öğretmen adayının yansıtıcı düşünen bir öğretmen için söylediği; *Zaman değişiyor, insanlar değişiyor, toplumlar değişiyor... Ve siz yansıtıcı bir öğretmen değilseniz, onlarla birlikte değişemezsiniz. Ve değişmiyorsanız etkili olamayacaksınız.. Bu yüzden değişikliklere hazır ve uymaya istekli olmak zorundasınız* sözüyle Dewey'in görüşüne örnek oluşturmaktadır.

Dewey'e göre yansıtıcı düşünme bireyin herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve

onun hedeflediği sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmesidir (Kember, 2000, 384). King ve Kitchener'in (1994)' de belirttiklerine göre, yansıtıcı düşünme karışık ve iyi tanımlanmamış problemleri çözmek için ilgili gerçekler, öneriler ve teoriler belirtmeyi içerir. Yansıtıcı yargı modeli muhakeme sürecinde temel epistemolojik amaçları belirten eleştirel düşünmenin gelişimsel bir modelidir (Griffity ve Frieden, 2000).

Eğer genç insanlar, okulda düşünmeyi öğrenmezlerse, akla gelen ilk soru şudur; bu bireyler, hayat boyu düşünmeyi nasıl sağlayacaklar? Her zaman kabul gören gerçek sudur ki; düşünmeyi öğrenmek, gelecekteki öğrenmeye doğru geniş bir kapı açacaktır. Aktif, işleyen ve düşünen bir kafa kolay kolay tuzağa düşmeyecektir. Örneğin; bazı ebeveynler çoğu zaman çocuklarına ne öğretildiği ile hiç ilgilenmezler, yahut neye çalıştıkları da onlar için pek önemli değildir; fakat onları ilgilendiren tek şey, çocuklarının düşünmeyi öğrenmeleridir. Düşünmeyi düşünmeleri ve öğrenmeleri gerektiğine inanırlar. İnsanlar belli bir kültür içerisinde doğup, büyürler ve bazı fikirlere, düşüncelere alıştırlar ve aklını kullanma, gözlerini açık tutma, yansıtma ve diğer insanları körü körüne takip etmeme bunlardan bazılarıdır. Öğretmenler eğer kısıtlı şartlar altında bile bir öğrenme ve düşünme iklimi geliştirebiliyorlarsa, yansıtıcı düşünme için ilk adım atılmış demektir. Diğer bir tabirle, öğrenciden gelen ilk cevap sürecin başlangıcı demektir. Bu şekilde öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim başlayacaktır. Burada önemli olan fikri anlamak ve paylaşmak değil, sadece iletişime geçmektir. Artık durma zamanı değildir, öğrenciyi motive edip konuşmasına ve düşünmesine zemin hazırlamak gerekir. Doğru bir cevabın, yanlış bir cevaptan kesinlikle böyle bir ortamda eğitimsel bir değeri yoktur.

Yansıtma (yansıtıcı öğretim, yansıtıcı araştırma, uygulama üzerine yansıtma) bugün eğitimde en önemli kavramlardan biridir. Temel olarak yansıtma kavramı eğitimin konularını derinlemesine açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey tarafından 1933'de açıklanmış olup uygulayıcıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir. Dewey'in "*Demokrasi ve Eğitim*" kitabında da bahsettiği gibi, okulda teorik olarak ortaya konulan düşünme becerileri, her ne kadar teorik olarak öğretilse de, pratiği yapılmadığı sürece, okulun topluma ve bireye yapacağı çok fazla bir şey yoktur. Bireyler bazen eleştiri caddesinin üzerinde aynı yönde yürürler, fakat her bireyin yürüyüş şekli ve tarzı farklıdır.

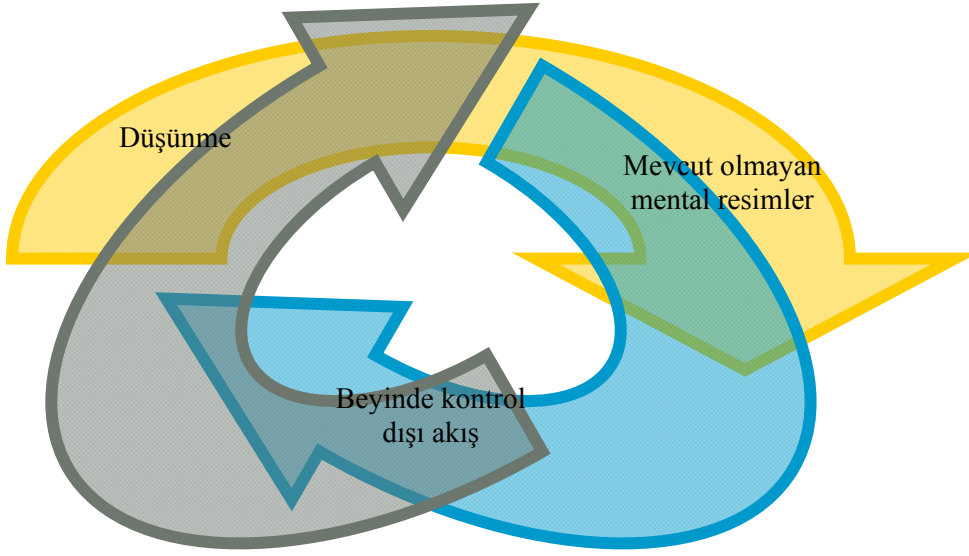
Yansıtıcı düşünen öğretmen yapacağı sınıf içi uygulamasını, uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra bilinçli ve sistemli olarak düşünür (Ekiz, 2006, 4, 7). Yansıtma içerisinde öğretmenler kişisel ve mesleki bilgi kazanırlar. Day'in (2000) yılında belirttiği gibi etkili öğretmen olmada ve çocukların öğrenmesini biçimlendirme günümüzde çok önemli bir yere sahiptir. Yansıtıcı düşünme sonsuza kadar değişmeyi ve gelişmeyi kapsar. Aşağıda yansıtıcı düşünme modeli ile ilgili bir örnek verilecektir.

Örneğin, bir makale ya da roman okuyorsunuz ve eğer bu okuma süresince okuduğunuz kelimeleri ve terimleri gözünüzde canlandırıp hissediyorsanız bazı yansıtmalarda bulunuyorsunuz demektir. Örneğin, Mısır ve tarihi ile ilgili bir metin içerisinde piramitler ile ilgili bir bölüm okuyorsunuz. O anda onları gözünüzde canlandırıyor olsanız, ya da çöl denilince o anki sıcaklığı ve kumu hissediyorsanız veya Nil Nehri üzerinde bir gezinti yapıyor ve o suyun ve yosunun kokusunu alabiliyorsanız yansıtıcı düşünme becerileri sizi ziyaret etmiş demektir. Eğer bunları yukarıda bahsedildiği gibi değil de, sadece taş yığınları ya da kum ya da su, ırmak gibi düşünüyorsanız, normal bir tarzda makale okuyorsunuz demektir ve bu da yansıtıcı düşünme değil fakat sözel bir düşünmedir.

Yansıtıcı düşünme, yaşamımız boyunca nasıl hareket edeceğimizi düşünmenin bir yoludur (Grossman ve Williston, 2001, 236). Herhangi bir konuda birisi dünün gerçeğini değiştiremez, fakat o kişi o anın anlamını ve önemini değiştirebilir. Düşünmenin, bireyin bilişsel basamakların en alt seviyeden (bilgi, kavrama ve uygulamadan), en üst seviyeye (analiz, sentez ve değerlendirme) erişmesi beklenir. Öğretmen ve öğrencinin beyninde düşünce dansları ileri geri hareket etmektedir. Bu dans figürleri bazen hızlı, bazen yavaştır ve hafızayla hayal arasında mekik dokurlar. Bu esnada önemli olan öğretmenin düşünmeyi gerçekleştirmek için gerekli sahneyi hazırlaması gerekir. Düşünme, bireyin karşılaştığı problemleri çözmede, belirli bir amaca ulaşmada, olay, olgu ve kişileri anlamada kullandığı zihinsel bir davranıştır. Bu özellik bireye, varlığını daha rahat sürdürmesinde ve herhangi bir konuda karar vermesi gerektiğinde mantıksal bir değerlendirme yaparak doğru kararlar vermesinde yardımcı olur. Aynı zamanda hislerini, davranışlarını kontrol altına almada ve yönlendirmede kullanır (Semerci, 1999, 18).

Yansıtıcı düşünme ise problemlere gerçek çözüm bulurken ve sağlıklı kararlar verirken bireye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin zihni yaşantılar yoluyla zenginleşirse üst düzeyde (analiz, sentez, değerlendirme) düşünceye erişmesi kolaylaşacaktır. Bireyin yaşantılar yoluyla algılama düzeyi artacağı için problemlerin daha kolay ve iyi

algılanmasını sağlayarak verimli çözümler üretmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmalarda başarılı olması için bireyin üst düzeyde düşünme kültürüne erişmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak yansıtıcı düşünme yaklaşımıyla olmaktadır. Dewey'e göre iki türlü düşünme vardır. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir: 1- Beynimizdeki fikirlerin kontrolsüz akışı. 2- Mevcut olmayan mental resimler. Düşünme sonucu beyinde mevcut olmayan, belli belirsiz mental resimler, kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde akıp gitmekte ve düşünme plansız ve sistemsiz gelişmektedir.



Şekil.2.2.3 Dewey'e (1933) Göre Düşünme Döngüsü

Bu tip düşünceler gerçek dünyayla bağlantı kuramazlarsa, insan aklına ve sağlığına zarar verebilirler ve elbette zaman kaybına sebebiyet verirler. Bu olay şunu oldukça iyi açıklamaktadır ki; öğretmenler ilgili düşünmeyi öğrencilerine sağlamalıdır. Her öğrencinin farklı düşünme modeli ve şekli vardır. Kimileri yüksek kalitede düşünürken, kimileri hayal kurar, kimileri geçmişe dalıp gitmektedirler. Burada öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen uygun olan düşünme şeklini sınıfta hissettirmelidir. Etkili ve iyi bir yansıtıcı düşünme şekli hafızanın, hayalin ve sezginin dengeli bir sentezidir. Bu şekilde belirli ve özel bir amaca ya da probleme ulaşılabilir.

Yansıtıcı düşünme, 1980'den bu yana öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen adaylarını yansıtıcı uygulayıcılar olarak eğitmek için neyi hedeflemek gerektiği üzerine tartışmalar yoğunlaşmaktadır. Eğitimciler tarafından, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek eğitimde bir

çözüm olarak görülmüştür. Yansıtıcı düşünme, öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaktadır. Kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmaya yardım etmektedirler.

Cruickshank (1985) ve Metcalf'e(2003) göre yansıtıcı düşünme öğrenmeyi hızlandırmakta ve öğrenme yaşantılarını yansıtmaya yönlendirmektedir. Sınıftaki olayları çözümlene ve anlama yeteneğini geliştirmektedir. Öğretmenin çekici yordamlar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmasına yardım ederek sınıf yaşamını geliştirmektedir. Öğretmenin, kendi mesleki gelişimini denetlemesine olanak tanımaktadır. Okul kültürü oluşturmasını sağlar (Ünver, 2003, 13). Okul kültürü, okulun felsefesini göstermekte ve devletin eğitim felsefesi ile uyumlu olması gerekmektedir. Okul kültürünü benimseyen yönetici ve öğretmen bunu okul personeline ve öğrencilere yansıtacaktır (Çelik, 2002, 47). Yansıtıcı düşünme eğitimi almış öğretmenin, mesleki yaşamının her evresinde sürekli gelişmeye açık olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin ise, okulu sadece bütün becerilerini sergileyebildikleri ve maksimum düzeyde geliştikleri öğrenme merkezlerinden biri olarak gördükleri ifade edilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde yansıtıcı düşünme, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamada çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen, Türkiye’de gerekli ilgiyi görememiştir. Bu sebeple, ülkemizdeki dil öğretmenleri başta olmak üzere, diğer öğretmenlerin de yansıtıcı düşünme ile ilgili görüş ve uygulamalarının belirlenerek değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle eğitimin ilk kademelerinde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi oldukça önemli ve zorunlu görünmektedir.

Dewey (1933) yaptığı bir çalışma sonucunda öğrencinin yansıtma yapabilmesi için açık fikirli, içten ve sorumluluk bilincine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Terim olarak açık fikirlilik, vizyon sahibi olma, yeni ve farklı yollarla problemi düşünme, yeni fikir ve tecrübelerle açık olma anlamını taşımaktadır. Açık fikirli olma, öğrencinin yeni beceriler ve davranışlar öğrenmede başkalarını dinlemeye sürekli istekli ve gayretli olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda, insanın kendini eleştirme gücü olarak da kabul edilebilmektedir. İnsanların kendini eleştirmesi zor bir davranış ve zor bir süreçtir ve yaptıkları her şeyin doğru olduğuna inanmaktadırlar. Schon'un (1983)' da ifade ettiği gibi yansıtıcı düşünme, etkili ve yararlı mesleki ve teknik uygulama için gereksinim duyulan kompleks bilgileri geliştirmenin temel bir ögesi olarak görünmektedir(Fallon ve Brown, 2002, 37). Killion ve Todnem (1991) 'de bir problemin çözümünde başarılı

olmanın eylemlerimiz, kararlarımız ve ürünlerimizi analiz etmenin uygulaması olarak yansıtmayı tanımlamıştır (Nottingham, 1998, 73).

Öğretmenler ve eğitimciler, öğrenme- öğretme sürecinde ortaya çıkan herhangi bir sorunda öğrencileri suçlama eğilimi taşırlar. Eğer bir sınavda sınıfın yüzde 95'i başarısız olursa bu tip öğretmenler araç, gereç, materyal ve yaklaşımın uygun olup olmadığını düşünmeksizin çalışmadığı ve uğraşmadığı için öğrencileri suçlama eğilimi göstereceklerdir. Açık fikirli öğretmenler ise bunun tersini yaparak, hatayı kabullenerek sebeplerini araştırmakta ve çözüm bulmaya çalışacaklardır. Hoş görülü öğretmenler, öğretimle ilgili amaçlarını belirleyerek devamlı yeni bilgiler araştırarak bulacaklardır. Eğitimciler, üniversite etkinliklerine katılarak, meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunarak, günlük makaleler ve yazılar, kitaplar ve personel geliştirme(hizmet öncesi ve içi) faaliyetlerine katılarak bilgisini devamlı geliştireceklerdir. Yansıtıcı düşünen öğretmen olmak gerçekten zordur, ama imkânsız da değildir (Ross, Bondy ve Kyle, 1993, 25).

Sorumluluk, kişisel eylemlerin sonuçlarını düşünme ihtiyacıdır. Niçin öğrenmeye ihtiyaç duyulduğunu ve ne öğrenmiş olduğunun anlamını ve önemini keşfetmedir. Kognitif sorumluluk insanlar için bazı unsurlara inanmanın neden önemli olduğunu kavramanın alt yapısını oluşturmaktadır. Sorumluluk zaman zaman etik bir özellik olarak da kabul edilmektedir (Laughran, 1996, 5).

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003, 54). Öğrenciler zamanla yansıtıcı düşünme yolu ile en iyi nasıl öğrendiğinin farkında olacak ve öğretim süreçleri üzerine karar verme potansiyeline erişecektir. Öğrencilerin öğretileri üzerine karar alma yeteneklerine ulaşması, okula bağlılıklarını bir kat daha perçinleyecektir.

Günümüzde çağdaş eğitim modelleri, mekanik öğrenme yerine ilerici öğrenme uygulamasına ihtiyaç duymaktadırlar. Mekanik öğrenme, anlamaya ve yansıtmaya önem vermez. Yansıtıcı öğrenme süreci, ilerici öğrenmenin bir görüşüdür. Öğrenciler için, ilerici öğrenmedeki yaşantıları sırasında ne öğreniyor olduklarının farkında olmaları önemlidir. Sınıfta olduğu kadar ailelerinde, işlerinde ve buldukları çevrede uygulama imkânına sahiptirler (Montgomery, 1992).

Birchall'in (1992)'de ifade ettiği gibi, yansıtıcı öğretmen beklenen olaylar ve

hareketleri ortaya çıkarmada gündemi belirler, muhtemel alternatif olaylar üzerine tartışır ve uygulama üzerine iyice düşünür (Wilson ve Jan, 1993, 8). Yansıtıcı düşünen bir öğretmenin uygulamayı çekici hale getirmek için olası alternatifleri bulma arayışına girmesi girmektedir.

Yansıtıcı düşünmenin amacı, bir durumu ya da bir problemi anlamak ve onu daha iyi çözmektir. Yansıtıcı düşünmenin evreleri; iddia, problem, hipotez, muhakeme ve test etmeyi içerir (Loughran, 1996, 13). Öğrencinin bilimsel araştırma çatısı altında sistematik düşünebilmesi için yansıtmanın aşağıdaki altı evreyi takip etmesi gerekmektedir.

- I. Deneyim,
- II. Deneyimin kendiliğinden yorumu,
- III. Deneyimin dışında artan sorunları ya da soruları adlandırma,
- IV. İleri sürülen problemler ve sorular için pozitif ifadeler üretme,
- V. Tam gelişmiş kuramlar içerisinde açıklamaları dallara ayırma,
- VI. Seçilen hipotezleri kontrol etme (Rodgers, 2002, 845).

Malınaz'ın (1997)'de ifade ettiğine göre, yansıtıcı düşünme, biliş üstü strateji ve iç gözlem olarak tanımlanır. İç gözlem, kişinin kendi tecrübesiyle alakalı kişisel kontrolünü sağlar. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre internal konuşmalar, kişinin kendi öğrenmesinde iç denetim sağlar ve bu durum öğretme tecrübesinin altında yatan bilişsel süreçlerin kilit noktasıdır. Yansıtma sayesinde kişi tecrübelerini tekrardan yapılandırma fırsatı bulur (Altınok, 2002, 67). Yansıtıcı düşünme, daima önceki yaşantılarla bağdaştırılmıştır; fakat bu sadece düşünmenin bir perspektifidir. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman;

- Evvelki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları birbirine ekler.
- Soru sorma ve kendine soru sorma kabiliyetini uygular.
- Kişisel ve durumsal değerlendirebilme yeteneğine erişir.

Öğrenci merkezli eğitimi en etkili şekile sokacak model yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünen öğretmen, öğrencisinin bir konuyu uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra bilinçli ve sistematik olarak düşünmesine imkân tanır. Önceki yaşantılarını da kullanarak geleceğin vizyonunu öğrencileri ile koordine halde

çizmeye çalışır. Bir ulusun ya da milletin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Uzun dönem planlamaya giden gelişmiş ülkeler, gelecekteki öğretmenin durumunu sorgulamaktadır. Hizmetiçi eğitim sayesinde öğretmenler, mesleki yaşamlarında daha etkili olurlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirirler. Bu yeniliklerden birisi de hizmet öncesi ve hizmetiçi çalışmalarındaki yansıtıcı düşünebilme yeteneğidir.

Teard (1958)'a göre eğitimde toplum değerlerinden, hizmetli görevlerine kadar birçok faktör iç içe geçmiştir. Teard (1958), tüm bunların sentezinin ve etkili kullanımının yönetsel ve yansıtıcı liderlikten geçtiğini belirtmiştir. Teard (1958)'e göre birçok yöneticinin hayatı çok karmaşıktır. Bu yöneticiler eğitimsel liderlikten ziyade, daha çok kişisel ihtiyaçları ile ilgilenmektedirler. Birçok kurumda öğrenme ve yansıtma iklimini geliştirmek ilk olarak yönetsel yapının yeniden oluşturulmasından ibarettir. Eğer okulda yapılması gereken şeyler ilk planda düşünülürse, cesaretli, entellektüel, yansıtıcı ve çalışkan lider iş başında demektir. Eğer yöneticiler öğrenme için uygun ortam hazırlarlarsa öğrenme ikliminin ilk yansımaları gözükecektir. Bu yolla öğretmenler yöneldikleri kavramlara karşı daha sorumlu, yaratıcı ve yansıtıcı bir kimlik yüklenecektirler.

Smith (1956)'e göre bir yöneticinin davranışının belirli yönlerinin ayrıcalıklı bir doğası ve yansıtıcı bazı özellikleri mevcuttur ve bu olayı Smith(1956), PM (Philosophic Mindedness) felsefi düşünce terimiyle açıklamaktadır ve bu terim yansıtıcı motifleri de içermektedir.

Felsefi Düşünce (Philosophic Mindedness)

Düşüncenin İdraksal Yapısı: (Büyük resmi görme-vizyon-uzun vadeli hedeflerde ani problemlerle mücadele).

1- **Düşünmeye Giriş:** (Kişisel belirlilikleri olan sorularla alâkadar olmaduyarlılığı kullanma).

2- **Düşünme Esnekliği:** (Konuları çift yönlüden ziyade çok yönlü olarak görme. Şüpheli bir olayda gösterilen tolerans).

Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim talebi dünyanın hızlı değişimiyle birlikte artmaktadır. Bu değişimi kontrol edecek değişim hızına ayarlı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Yansıtıcı düşünme, hizmet içi eğitimde öğretmenlerin gelişimi için başvurulan en önemli yaklaşımdır. Danielson'un belirttiği gibi, etkili ve yansıtıcı

öğretmenler çoğu zaman mesleğinde uzman olmayı istemişlerdir. Etkili bir rehber olma, birçok öğretmen için mesleki gelişim ve ilerleme sayesinde olmaktadır. Etkili uzman öğretmen olmak için gerekli becerilerin bazıları aşağıda belirtilmiştir (Genç, 2004, 240, 241). Bu sayede öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerilerinin şekilleneceğine ve gelişeceğine inanılmaktadır.

- Acemiler için uygun teşvikler sağlama,
- Nasıl dönüt sağlanacağını, neyin takip edileceğini ve gözlemleneceğini bilme,
- Kendi öğretimini analiz edebilme,
- Anlaşmazlıkları ve problemleri çözme ve iletişimin nasıl açık ve esnek

tutulacağını anlama.

2.2.3. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi

Eflatun ve Aristo'nun zamanından beri düşünce üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu bahsi edilen filozoflar ve düşünürler, hayal güçlerini ve sezgilerini kullanarak düşünceyi zenginleştirmekteydiler. Yirminci yüzyılın başlarında, başta Dewey olmak üzere, birçok düşünür, ileri sürdükleri görüşlerde geleneksel sistemin aksine öğrenciyi merkeze alan sistemleri savunmuşlardır. Öğrenci merkezli eğitimi destekleyen yeni modeller, düşünceler, yöntemler, stratejiler ve teknikler ileri sürmüşlerdir. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının geleneksel sisteme göre eğitilmeleri Türkiye'de tartışılmaya başlanmış ve aday öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarını alması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitimi uygulayacak olan öğretmen adaylarının bu yapıları öğrenmesi ve uygulaması gerektiğine inanılmaktadır.

ABD'nin en ünlü ve deneyimli eğitimcilerinden biri olan Dewey, öğrenci merkezli eğitimi destekler nitelikte öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhunu kazandırmak için yansıtıcı düşünme kavramını ileri sürmüştür. Öğrencilerin herhangi bir problemle karşılaştığında, bilimsel bir çatı etrafında sistematik, dikkatli ve disiplinli biçimde düşüncelerinin o problemi çözmelerini kolaylaştıracağına inanmıştır. Eğitim felsefecileri ve kuramcıları, bütün sınıflarda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede yansıtıcı düşünme ve buna benzer yüksek kalite düşünme metodlarını kullanmak gerektiğini belirtmişlerdir (Kuhn, 1990, 48).

Dewey, öğrenmenin dolayısıyla eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu görüşünü benimsemiştir. Öğrenmenin en önemli ve gerekli kısmının problem çözme yeteneği olduğuna inanmıştır. Başarılı ve etkili problem çözenin, bazen kişinin inançlarına ve görüşlerine yeni olgular, bazen de kişinin yetisine yeni yetenekler katacağını belirtmiştir (Shook, 2003, 110). Tüm bunlara dayanarak, toplumsal bir öge olan öğrencinin karşılaştığı problemleri başarılı şekilde çözebilmesi için yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır denilebilir.

2.2.4. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek ve belli bir safhaya getirmek için öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini, tutumlarını, davranışlarını, yeteneklerini ve en iyi nasıl, ne şekilde öğrendiklerine ilişkin bilgiler edinirler. Bu sayede yansıtıcı düşünen öğretmen, dersi planlama aşamasında sınıfında gerçekleştireceği faaliyetleri bu bilgiler öncülüğünde düzenler. Kendi duygularının, ilgilerinin ve fikirlerinin önemsendiğini gören öğrenci ise okuldan uzaklaşmayacak, aksine kendini sözlü ve yazılı biçimde ifade edeceği için okula gelmekten zevk duyacaktır. Bu yeni yaklaşımlar sınıf içi iletişimi arttıracak, soru sormanın ve kendine soru sormanın önemini kavratacaktır. Kısacası öğretmenler, öğrencilerinin sistem içinde ve sistem dışında başarılı olmaları için rehber konumunda olacaklardır. Bu stratejilerin çoğu eğitim programı ve tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilir. Bu stratejilerin kullanımı öğretmen ve öğrenciler için birçok yarara sahiptir (Wilson ve Jan, 1993, 52–53). King ve Kitchener'ın belirttikleri gibi bu yaklaşımlar eğitimsel etkinlikler olarak sınıfta görüldüğü zaman, öğrencilerin farklı öğrenme stilini keşfettiği, amaçları hakkında eleştirel biçimde düşündüğü, öğretmenlerin ise uygulamalarında rehber olduğu ve dönüt için fırsatlar sunduğu görülmektedir (Griffith ve Frieden, 2000, 3).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlar kullanılmaktadır;

I -Soru sorma

II-Öğrenme Yazıları

III-Kavram haritaları

IV- Kendine soru sorma

V- Anlaşmalı öğrenme

VI- Kendini değerlendirme

I. Soru Sorma

Eğitimde soru sorma, öğretmen ve öğrenciler için birer sanat olarak görülmektedir. Kısa cevaplı ve uzun cevaplı sorular olmak üzere iki kısma ayrılır. Kısa cevaplı sorular, basit hatırlamayı içerir ve hazırlanması kolay olanıdır. Uzun cevaplı sorular, tek kelimeyle cevaplandırılmaz, kısa zamanda hazırlanamaz ve cevaplaması zordur. Etkili öğretmen, soru düzeylerini öğretim amaçlarına göre düzenler. Amaç, belirli bir bilgiyi öğretmek olduğunda kısa cevaplı sorular uygundur. Amaç, düşünmeyi geliştirmekse uzun cevaplı soruların kullanılması gerekmektedir (Moore, 2003, 162). Soru sormanın amaçlarından biri öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Öğretmenler soruları baskı unsuru olarak görmekten kaçınmalı, öğrencinin içinde gizli duran yeteneklerini ortaya çıkaran sorular hazırlanması gerekmektedir. Einstein, yaşamı ve işi konusunda yok denecek kadar az şey yazmasına rağmen, yaptığı şey sürekli yeni konular bulmasıdır. Bilime olan ilgisi ve yaratıcılığı kendisine dışardan uygulanan kontrol güçleri tarafından sarsılmıştır. Genç iken Almanya'da sıkı disiplinli ve askeri anlayışlı bir okula devam etmiş ve orada sınav dönemi baskıları üzerine o kadar ağır yük olmuştur ki geçici olarak bilime olan ilgisini kaybetmiştir. Bilim o zamanda da oldukça önemliydi. 1949'da bu okulun sağlığa zararları ile ilgili hatıralarını Einstein şöyle yazdı: "Bu baskının üzerimde o kadar belirleyici bir etkisi vardı ki final sınavlarını verdikten sonra bir yıl boyunca kendim için her tür bilim sorusunu tiksindirici olarak gördüm" (Chaine, 2002, 51).

Postman'ın (1979)'da ifade ettiği gibi bütün bilgilerimiz soru sormanın bir sonucudur ve en önemli zihinsel araçlarımızdan biridir. Öğrencinin soruya mükemmel bir cevap vermektense doğru anda doğru soru sorabilme yeteneğinin gelişmesi çağdaş eğitimin amaçları arasındadır. Doğru bir cevap o süreçte probleme çözüm getirebilir; ama doğru soru sorabilme gücü öğrencinin çeşitli fikirleri ve projeleri yaratmasında bir kısılcım olabilmektedir. Çağdaş eğitimde, okullar sağladıkları pozitif bir iklimle öğrencilerin fikirlerini ve projelerini desteklemek zorundadırlar. Çevresi tarafından desteklendiğini gören öğrencinin kendine saygı hissi gelişecek ve daha olumlu sonuçlar elde edilecektir (Morgan ve Saxton, 1994, 6-7).

Soru sorma araştırma için çok önemlidir. Doğru soru düşünmeyi başlatmakta, öğrencilerin kendi yaratıcı görüşlerini geliştirmelerinde ihtiyaçlarına uygun pratik yapma fırsatı vermektedir. Bu yöntem, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine yardım

etmektedir. Öğretmenler, eğer öğrencilerinin düşünce yapısını en etkin biçimde geliştirmelerini istiyorlarsa uzun cevaplı soruları tercih etmelidirler. Bu sayede öğrencilerin şu becerileri gelişir: Düşünme becerileri kazanır, bilgileri açıklar, öğretim ve öğrenme üzerine dönüt elde eder, stratejileri gözden geçirmeyi sağlar, fikirler arasındaki bağlantıları yaratır, merakı artırır ve meydan okumayı sağlar (Wilson ve Jan, 1993, 66).

II. Öğrenme Yazıları

Öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini ve sorunlarını, sorularını, duygularını, farklı görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgileri kaydettikleri materyallerdir. Onlar her gün her çalışmayı kaydettikleri günlükler olarak algılanmamalıdır. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını basit şekilde tanımlamak ve anlatmaktansa, öğrenmelerinin bakış açılarını belirleme, analiz ve sentez basamaklarında faydalı bir stratejidir. Aşağıdaki sorular öğrenme kayıtları tutulmasında öğrencilere rehber olarak kullanılabilir (Wilson ve Jan, 1993, 85).

I. Bugün sınıfta neler yaptım?

II. Neleri öğrendim?

III. Neleri ilginç ve tuhaf buldum?

IV. Ne öğrendiğimle ilgili ne tip sorulara ve cevaplara sahibim?

V. Bugünkü dersin ana teması neydi?

VI. Daha evvelki fikirlerle ne tür bağlantılar kurdum?

Öğrencilerin kendi çalışmaları sonunda yazdıkları öğrenme yazıları kendi ürünleri olduğu için çalışmalarından hoşnut olur, kendilerine güvenleri artar ve gelecekte daha iyisini yazabilmeleri için teşvik eder. Öğretmen açısından ise öğrencisinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlayabilir denebilir. Bir sonraki dersin programını öğrencinin öğrenme yazılarına göre şekillendirir ve yapılandırır. Öğrenme yazıları etkin öğretim ve öğrenme yaşantılarında çok önemli bir yere sahiptirler. Öğretmenlerin öğrenme yazılarını kullanmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğrenme sonunda öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlayacak imkânlar yarattığı da bulunmuştur.

III. Kavram Haritaları

Anlamsal ağlar ve zihinsel haritalar olarak bilinen kavram haritaları, kavramlar arasında bağlantılar ve ilişkilerle ilgili öğrencinin ne bildiğini belirtmenin bir yoludur. Bu haritalar neyin biliniyor bilinmediğini ya da neyin yanlış anlaşıldığını gösterir. Kavram haritalarının düşünceleri düzenleme ve belirtmede öğrencilerin yeteneklerini arttırdığı gözlemlenmiş ve bütün yaşlardaki öğrencilere öğretilebileceği ifade edilmiştir (Wilson ve Jan, 1993, 98). Kavram haritaları bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görsel hale getiren bir anlatma yöntemidir. Campbell ve Dickinson'ın (1996)'da ifade ettiklerine göre, öğrenciler kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirlerler, sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listelerler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler (Ünver, 2003, 23). Aday öğretmenler için kavram haritaları, fikirleri ve kavramları daha şeffaf ve daha açık kılmaktadır. Böylece ana kavramları kendi anlayışlarına göre aydınlatırlar. Öğrenme, planlama ve değerlendirme için önemli bir araçtır. Kavram haritaları değerlendirmenin bir şekli gibi kullanıldığı zaman, aday öğretmenlerin kavramlardan açık biçimde ne anladıklarını, bilgilerini ya da kavram yanlışlıklarını görmelerini sağlar; bunu gerçekleştirerek kavramları sınıflandırır, düzenler ve bağlar (Kirk, 2000, 9).

White ve Gunstone (1992) kavram ya da bilişsel haritaları, öğrencilerin anlayışını keşfetmek için, konuda verilmek isteneni anlayıp anlamadığını, kendi temel kavramlarını öğrenmeye uygun olup olmadığını ve kavramlar arasında algıladıkları ilişkilerin farklarını belirten bir araç olarak tanımlamaktadırlar (Lim, Cheng, Lam ve Ngan, 2003, 56). Kavram haritaları, tüm amaçlara hizmet eden bir değerlendirme yaklaşımı olarak da önerilmektedir.

Kavram haritaları, öğrencilerin eğitim sürecinin her aşamasında öğretilmektedir. Kavram haritaları düşünceleri dizayn etme ve belirtmede öğrencilerin yeteneğini arttırmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 98). Kavram haritaları, öğrencilere güçlü anlam kazandırmalarının yanında gelecek konularla ilgili bağlantı kurarak öğrencinin yeni konu hakkında ön bilgi edinmesini sağlamaktadırlar. Kavram haritaları, içeriğin görselleştirilerek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran değerli öğrenme araçlarıdır.

IV. Kendine Soru Sorma

Dikkatli soru sorma öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini planlama, düzenleme, yürütme ve yansıtmasında faydalı olmaktadır. Öğrenciler yaşantıları ile

kendi öğrenme yetilerini geliştirmede soruları içselleştirirler. Kendine soru sorma, öğrencinin kendini izlemesi, kendi uygulamalarının kendisi tarafından denetiminin yapılması anlamına da gelmektedir. Bu bilişsel tekniklere göre içsel diyalog kendi öğretimini izlemede önemli bir rol oynar ve tecrübeye dayalı öğretimin temelini oluşturan ana bilişsel süreçtir. Öğretmenler bir problemi çözmeye sürecinde kendini izleme ve diyalog kurma tekniklerine başvurumaktadırlar. Yansıtıcı öğretmenler, kendilerine aşağıdaki soruları sorarak kendi denetimlerini sağlarlar (Wilson ve Jan, 1993, 76–77).

- 1- Sistematik bir yaklaşım kullandım mı?
- 2- Sorulardaki hedeflerimi başardım mı?
- 3- Kullandığım metotlar nelerdir?
- 4- Bağımsız ve tek olarak çalışabildim mi?
- 5- Neler öğrendim?
- 6- Şu anda ne yapmaya gereksinim var?

Kendine soru sorma başka bir açıdan kendini içsel olarak değerlendirme olarak da görünmektedir. İçsel konuşma sadece kendisi için konuşma anlamına gelmektedir (Vygotsky, 1998). Yansıtıcı öğretmenler ve öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yeteneklerini geliştirdikleri zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyecekler, bu sorular onların yaşantılarını zenginleştiren başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir. Buda öğretmenlerin ve öğrencilerin daha geniş bağlamda yeteneklerini keşfetmesi için bir ortam hazırlayacaktır.

V. Anlaşmalı Öğrenme

Eğitimciler anlaşmalı öğrenme ile bağlantılı kararlarda öğrencilerin ilgisine gereksinim duyarlar. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin bireyler olmasında öğretmen ile öğrenci arasında yapılan bir sözleşme olarak anlaşmalı öğrenmeyi görebiliriz. Öğrenciler öğretmenin rehberliği ile Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceği ile ilgili kararları verebilirler. Öğretmen genel kavramları, anlayışları ve becerileri planlamak için geniş sorumluluk alanına sahiptir. Öğretmenlerin anlaşma sırasındaki konuşması aşağıdaki maddelerdeki gibi düzenlenir;

- I. **Öğretmen ve tüm sınıf:** Öğretmen ve öğrenciler eğitim-öğretim yılının başında, istenen sınıf kurallarını ve davranışlarını kendi aralarında görüşebilirler.
- II. **Öğretmen ve öğrenci:** Öğretmen ve öğrenci bireysel çalışma ihtiyaçlarını kendi

aralarında görüşebilirler.

III. **Küçük gruplar:** Her bir grup başarılması istenen çalışmalarını ya da grup içindeki rolleri kendi aralarında görüşebilir.

IV. **Öğretmen ve akranlar:** Öğretmenler, eğitim programlarını içermiş olan kaynaklar, yöntemler ve içerik üzerine bazı zamanlarda, aileler ve meslektaşlarıyla görüşmeye ihtiyaç duyarlar.

Anlaşmalı öğrenme, bireysel ve grup seviyelerinin her ikisinde meydana gelebilir. Bireysel seviyede, öğrenme kontratı anlaşmalı öğrenmeyi desteklemek için bir araç sağlamaktadır. Anlaşmalı öğrenme kontratı, öğrenmede esnek yaklaşımları iletmede ve istek duymada en yararlı araçlardan biridir. Öğrenme kontratı farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini belirtebilir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasına yardım etmektedirler (Wilson ve Jan, 1993, 61).

Öğrenciler anlaşmalarını uygulamaya koyduklarında;

- Farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışırlar,
- Anlaşmalı ortak amaçlar üzerine yoğunlaşırlar,
- Bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler.

Eğitimciler anlaşmaları uygulamaya koyduklarında;

- Öğrencilerin yansıtıcı ve zihinsel becerilerini geliştirirler,
- Öğrencilerin zamanı etkin kullanımını sağlarlar,
- Öğrencinin çalışmasını bireyselleştirirler,
- Programlamada rahatlık ve esneklik sağlarlar,
- Öğrenciyi bağımsızlığa ve kişiselliğe yönlendirirler,
- Öğrencilere kılavuz olma imkânı sağlarlar,
- Öğrencilerin çalışmalarını incelerler ve değerlendirirler,
- Farklı konu alanlarında öğrencilerin becerilerini ve stratejilerini geliştirirler.

VI. Kendini Değerlendirme

Öğretmenler, yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için kendilerinin ve çevrelerinin kendilerini değerlendirmesine fırsat vermelidirler. Böylece, kendi

öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini disiplin altına almış olacaktır. Kendini izlemeyi öğrendiği için biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişecektir (Bağcıoğlu, 1999). Kendini ve grubu değerlendirme, değerlendirme sürecinde öğrencileri öğretim sürecine ortak etmek anlamına gelmektedir. Kendinin ve akranlarının davranışını, çalışmasını ve gelişmesini incelemeye öğrencilerin ihtiyacı vardır. Böylece, başkalarını gözleyerek bir ölçüt geliştirmiş ve kendini o ölçüte göre değerlendirmiş olacaktır. Kendini değerlendirme, bireyleri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmektedir. Öğrencilere kendi öğrenmelerinde daha çok sorumluluk almasını sağlamaktadır. Destek sınıf çevresini yaratma ve arttırmada yardım eder. Aşağıda, kendini ve grubu değerlendirmeyi teşvik etmede ve model almada bazı belirleyici yollar yer almaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 122).

- Öğrencilere ne öğrenmiş ve nasıl değişmiş olduğu ile ilgili tartışmalar için zaman verme,
- Kendi gelişimini izleme ve yüksek sesle düşünme (öğrencileriniz ile kendi yazdıklarımızı paylaşma ve sonuçları yazma),
- Grupta öğrencilerin düşünceleri hakkında konuşması için öğrencilere zaman verme,
- Öğrenciye yansıtıkları ile ilgili belirli, düzenli ve olumlu dönüt verme,
- Öğretmen-veli görüşmelerinde değerlendirme yönteminde öğrencinin olumlu katkılarını ortaya çıkarma,
- Dönüşümlü olarak yaşamın her anında düşünme ve öğrenilenlerin paylaşılmasına zaman ayrılması gerekmektedir.

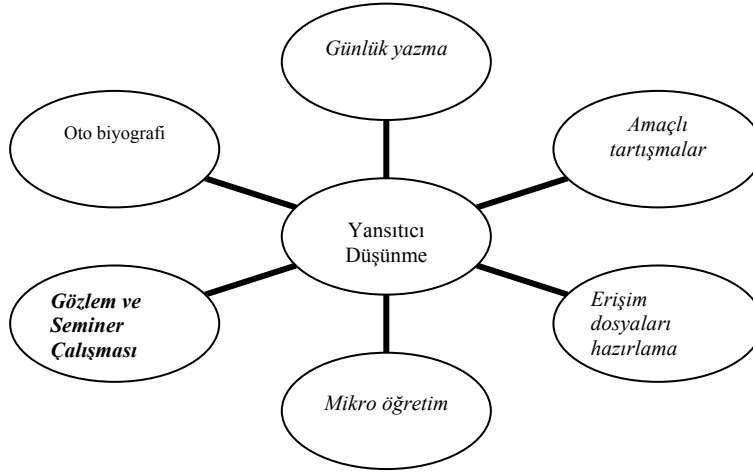
2.2.5. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenme uygulamaları mesleki eğitimini aldığı kurumla sınırlı değildir. Öğretmenlerin uygulamada bunu öğrencileriyle birlikte gerçekleştirebilmeleri için ilk etapta yaşam boyu eğitimi amaç olarak saptaması gerektiğine inanılmaktadır. Öğretmenler, yaşamları boyunca eğitimci rolünü kaybetmek istemiyorlarsa, kendilerini dünyanın değişimine uydurmalıdırlar. Bunun için yansıtıcı düşünmeyi besleyen etkinliklerin arayışına girilmelidir.

Yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencisi olacaktır. Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirildiği takdirde yirmi birinci yüzyılın Türkiye'sini bilgi toplumu haline getirecek bireyler yetiştirilecektir. Bir ülkenin her alanda önder ülke olması için, eğitim sürecindeki öğrencilerinin düşünebilmesi ve düşüncelerini ortaya ürün olarak sunması gerekmektedir. Öğretmen adaylarını yetiştirirken yansıtma pratiği içinde birçok yöntem ve araç vardır. Bunlar video kayıtları, eylem araştırmaları, mülakatlar, odak grupları ve vaka çalışmalarını içerirler. En yaygın ve başarılı araçlar yansıtıcı günlükler,

otobiyografiler ve portfolyolardır (Borko ve diğerleri, 1997, 345–358; Dart ve diğerleri, 1998, 291–318; Freidus,1996; Handal, 1999, 59; Krueger ve Casey, 2000; Langer, 2002, 338–350; Martin, 1998; Wesley ve Buysse, 2001,21). Bunlar içinde en yaygın kullanılan araç günlüklerdir (Hueg-Ling ve Gorrell, 2002, 54–66).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir, bunlar aşağıdaki şekilde gösterilmiş ve açıklamaları yapılmıştır.



Şekil.2.2.4 Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri

Günlük Yazma: Günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede uygun bir teknik olarak görülmektedir. Abbas ve Gilmer (1997)' de aday öğretmenler ve eğitimciler arasında bir etkileşim gibi aktif öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenmede günlüklerin kullanımını araştırmışlardır. Araştırmaların sonucunda, günlük yazma sürecinde öğrencinin aktif olduğu ve bir eğitimci gibi düşündüğü ortaya çıkmıştır. Uygun öğrenme çevresini oluşturma eğitimsel bir görevdir. Taggat ve Wilson'da bir öğrencinin günlük yazmada yansıtıcı yeteneklerinin geliştiğini görmüş ve yeni stratejiler ileri sürerek bu kavramı genişletmişlerdir (Langer, 2002, 338).

Langer'in (2002) ifade ettiğine göre, günlüklere yazılan yazılar vasıtasıyla katılımcılar, öğretme ve öğrenme sürecindeki duygu ve hislerini açığa çıkarmakta, kendilerini gözden geçirmekte, gelişim sağlamakta, deneyimlerini geliştirmekte ve soyut kavramları uygulamaya koyabilmektedirler. Öğretmen adaylarına yansıtıcı günlükler ve yazılar ile ilgili yazılar yazdırmak, açıklanamayan alanların gelişimine katkıda bulunmayı sağlayabilir. Yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarına sınıf içi ve dışında meydana gelen tecrübelerini birbirlerine aktarmaya yardımcı olurlar (Shepherd, 2004,

199–208). Öğretmen adayları düşüncelerini bu günlüklerden okuyarak ve yeniden değerlendirerek yansıtmaya sebebiyet verebilirler (Schell, 1998).

Günlük yazma, öğrencilere öğretimsel yaşantılar üzerine yansıtılmaları için rehber olmaktadır. Öğretimsel yaşantılar ile ilgili yazma amaçları içerisinde öğrencinin daha keskin anlayışlarını geliştirdiği ve daha eleştirel biçimde düşünmesine yardım ettiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ders konularını tutarlı bir anlayışla yaşantılarında gerçekleştirerek somutlaştırmaktadırlar. İlk olarak öğrenciler bir problemin ne olduğunu ve niçin olduğunu düşünürler ve yazarlar, sonra kişisel reaksiyonlarına karşı uygulamayı ortaya koyarlar. Bazı öğrenciler duygularını, fikirlerini ve yaşantılarını sınıf tartışmalarında ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Çözüm olarak duygusal tecrübelerini yazmaları, kendilerini ifade etmede daha rahat hissetmelerini sağlayabilir. Sonunda her yetenekteki öğrencinin duyguları değerlendirilmiş olmaktadır. Yazma süreci öğrenmeyi pekiştirmekte ve mesleki ve kişisel gelişimini kolaylaştırmaktadır (Griffith ve Frieden, 2000). Duygu ve düşüncelerinin kayıtlarını tutmak için önerilen günlüklerde içsel olaylar kadar, dışsal olaylar da yazılmaktadır. Kayıt tutmanın farkı sadece içsel olayların yazılmasıdır ve bu şiir, rüyalar ya da hayaller, iç diyaloglar ve yapılan tanımlamalar biçiminde olabilmektedir. Bunların kayıt altına alınması öğrencinin stres yükünü azaltacaktır (Korkut, 2004, 104). Günlükler, açık fikirli, içten ve sorumluluk anlayışlarının nasıl keşfedilmiş olabileceğini göstermede öğrencilerin düşüncesine açılan bir pencere olarak tarif edilmektedir (Laughran, 1996, 89). Spalding ve Wilson (2002)'nin ifade ettiği gibi günlük yazmanın öğrencilere yönelik olduğu kadar öğretmenlere yönelik faydaları da vardır.

Öğrenciler için:

1. Günlükler, tecrübeleri ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yararlar.
2. Günlükler, öğretmenler ile sürekli iletişim kurmanın önemini vurgularlar.
3. Günlükler, kişisel olumlu ve olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
4. Günlükler, içsel diyaloga yardım ederler.

Öğretmenler için:

1. Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi içerisine açılan pencerelerdir.
2. Günlükler, öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgularlar.
3. Günlükler, öğretmen öğrenci arasındaki diyalogu sağlayan öğretim araçlarıdır (Genç, 2004, 241).

Günlükler, farklı biçimlerde ve boylarda üretilebilir. Yapılanmış,

yapılandırılmamış ve diyalog günlükleri olarak üç tür sınıflandırma yapılabilir. Yapılanmış günlükler, öğretmen ve öğrenci için birçok fayda sağlamaktadır. Öğretmen belirli bir formatta ya da belirli bir düzende almak istediği bilgiyi kolay biçimde elde edebilir. Bu öğrencinin yansıtması ve cevaplarını karşılaştırmada öğretmene kolaylık sağlar. Bu yapılanmış günlükler belirli bir derste dönüt sağlarlar. Yapılandırılmamış günlükler ise öğrencilerin kendi formatlarını üretmesine izin verirler.

Öğrenciler kendi planını kullanma, içeriği düzenleme ve planı yapılandırmada kendi inisiyatiflerini kullanırlar. Yapılandırılmamış günlükler sık sık hatıra defteri formatına benzerler. Bu tip günlüklerin dezavantajı ise aynı sınıftaki diğer öğrenciler tarafından kullanılan başka formatlar ile karşılaştırmanın zor olmasıdır. Bu yüzden, bir sınıfta öğrencinin yapılanmamış günlük tutmasının olumsuz tarafı, öğrenip öğrenmediği ve yansıtma yapıp yapmadığını değerlendirmenin zorluğudur. Öğrencilerin öğrenme günlüklerini tutmaları yansıtma yeteneklerini zenginleştirecektir (Langer, 2002, 341). Jacobsen, Ergen ve Kauchak'a göre öğretmenlerin günlük yazarken şu soruları göz önünde bulundurmaları istenebilir;

- Seçtiğim konular öğrencilerim, okulun ders programı ve toplum için ne kadar uygundu?
- Konuların sıralamasını uygun yapabildim mi? Değilse, sıralamada hangi değişiklikleri yapmam gerekir?
- Hedeflerim öğrencilerim, öğretme-öğrenme ortamı ve toplum için uygun muydu?
- Öğretimim düzenli miydi? Ders planlarım ünite planımla uyumlu muydu?
- Gerçekleştirdiğim işlemler ve değerlendirmeler hedeflerimle tutarlı mıydı?
- Kullandığım yöntemler olabilecekleri kadar etkili miydi? Değilse, hangi yöntemler daha etkili olabilir?
- Kullandığım araç-gereçler konuyu tam olarak açıklıyor muydu?
- Konuyu hangi yöntem ya da kaynaklar daha anlaşılır duruma getirebilir?
- Öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun duruma getirebilmem için başka bir yol var mı? (Ünver, 2003, 49)

Amaçlı Tartışmalar: Burney ve Hance tartışmayı problemleri birlikte düşünen ve çalışan insanlarca, bir liderin yönetiminde ve yüz yüze ya da ortaklaşa çalışan gruplar içinde anlama ve harekete geçme amacıyla açıklığa kavuşturulması olarak tanımlamıştır

(Açıkgöz, 2003). Tartışma yaklaşımı, açıklayıcı ve keşfedici yaklaşımlardan hem gerçekleştirilen hedefler hem de öğretmenin rolü açısından büyük farklılıklar gösteren bir yaklaşım biçimidir. Tartışmanın amacına ulaşması için etkili bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Tartışma yaklaşımı Jacobsen'e (1985) göre, diğer yaklaşımların kazandıramadığı sayısız fayda getirmektedir. Bunlar şöyle ifade edilmektedir:

- I. Önderlik becerisini geliştirir.
- II. Düşünce birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
- III. Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
- IV. Dinleme becerisini geliştirir.
- V. Zıtlıkları ve çelişkileri uzlaştırır.
- VI. Yorumlama becerisini geliştirir.
- VII. Ferdi öğrenme gücü kazandırır.
- VIII. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Akt: Bilen, 2002, 91).

Tartışma yaklaşımı, öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Erginer, 2000, 175). Amaçlı tartışmalar, öğrencinin yüksek seviyede düşünme, kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasını sağlamaktadır. Tartışma, toplumsal bir kurum olan okulda başlamak zorundadır. Öğretmenler, öğrencilerinin gelecek hayatlarında yüz yüze gelecekleri sorunları çözmeye başarılı olmaları için onlara tartışmayı öğretmek zorundadırlar. Öğrenciler kendilerini ileri doğru yansıtabilmek için diğerlerine oranla daha çok çaba harcarlar. Çünkü gelecekteki olasılıkları düşünmek, çözümlenmek ve değerlendirmek kaynak tüketici bir girişimdir. İnsanlar aynı zamanda, ne denli ileriye yansıtabildikleri açısından da çeşitlilik gösterirler. Bazıları "derin gelecek" üzerine düşünme alışkanlığı edinmişken, diğerleri yalnızca "sığ gelecek" ilgilenirler (Toffler, 1981).

Mikro Öğretim: Mikro öğretim yansıtıcı düşünme etkinliklerinden bir tanesidir. Öğrenciler, arkadaşlarından gelecek eleştirilere ve yansıtmalara açık olmalı ve bu eleştirilerin kendi yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunduğuna inanmalıdırlar (Erginer ve Birol, 2000, 178). Bu öğretimle ilgili detaylı bilgilere ilgili kısımda değinilmiştir (Sayfa 13).

Otobiyografi: Otobiyografiler ise öğretmen adaylarına hem kendilerinin hem diğer fertlerin duygularını yeniden gözden geçirme imkânı vermektedirler. Öğrenciler otobiyografi yazarak kendi geçmişlerindeki deneyimlerini gözden geçirirler ve bu deneyimlerinin yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini keşfederler. Otobiyografiler, öğretmen adaylarına kendi yaşantı ve deneyimlerini değerlendirme fırsatı vermektedirler (Braun ve Crumpler, 2004, 59–75). Öğretmen adayları önemli yaşam deneyimlerinin kendi düşünce ve hislerini nasıl etkilediğini keşfedebilirler. Garcia-Gonzalez (1999)'e göre otobiyografiler öğrencilerin gerçeklik, ırk, sınıf ve cinsiyet gibi sosyal konular arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadırlar.

Erişim Dosyası Hazırlama (Portfolyo): Öğrencilerin yansıtmasını güçlendiren en önemli araçlardan birisi de portfolyodur. Portfolyolar, geçen birkaç yıl içerisinde oldukça rağbet görmeye başlamışlardır (Freidus, 1996; Hill, 2002). Klenowoski (2000, 215–227)'nin de belirttiği gibi, portfolyo kullanmak yansıtma süreci içerisindeki öğretmen adaylarını geliştirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Colorado Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada yansıtma aracı olarak kullanılan portfolyolar öğretmen adaylarına sınıfta oluşan olayların doğru bir şekilde hatırlanmasını sağlamakta ayrıca bu öğretmen adayları deneyimlerini sistematik bir şekilde inceleyebilmekte ve sonunda da teoriyi uygulamaya aktarmada daha anlamlı bir davranış sergilemektedirler (Borko ve diğerleri, 1997). Portfolyolar, elektronik ve el yazımı olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Teknoloji yardımıyla kullanılan portfolyolar öğrenci ve akademik personel arasında daha hızlı bir iletişim imkânı sağlayabilirler (Hill, 2002).

Robecca Collins "Erişim dosyasının en önemli büyüünün sürekli öğrencinin gelişimini görmek ve performansını değerlendirmek" olduğunu belirtmektedir (Baştürk, 2005, 63). Öğrenci yaşadığı ortamda öğrenmeye nasıl ortak edilir sorusu ifade edilmeye başladığı zaman erişim dosyaları gündeme gelmiş demektir. Buna ilave olarak öğrenciye yetki veren ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlayan açılımların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Öğrencilere sorumluluk verilip ve çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istendiği zaman yansıtma süreci başlamış demektir. Çağdaş eğitim sistemleri öğrencinin düşünmesini ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler yaratmasını öngörmektedir. Yoksa eğitimin amacı bir bilim adamının ne yaptığını bilmek ve tekrarlamak değildir. Öğrenci sınıfta düşüncelerini sergileyen ürünler verdiği zaman kendi gelişim evrelerini gözleyecek ve gözlendiğini hissedecek ve öğrenmeye daha çok motive olacaktır.

Shulman (1988)'nin de ifade ettiği gibi bir öğretmen erişim dosyaları sürecini kabullenmeye başladığı zaman mesleki diyalog başlamaktadır. Mesleki diyalog sürecinde öğrenciler akranlarıyla, öğretmenleriyle ve kendileriyle sürekli bir konuşma süreci içerisinde yer alırlar. Öğretmenler, diğer meslektaşlarına yardım etmek için bir araç olarak sınıf değerlendirmesiyle ilgili kendi öğrenimlerini belirtme ve diğer meslektaşlarının ölçütlerini kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, öğrencilerinin yaptığı çalışmaların niteliğini arttırmak için meslektaşlarının desteğine gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenler toplanarak erişim dosyalarını değerlendirme ölçütleri hazırlayabilirler ve değerlendirme kapsamında eğitim çevresinin görüşlerini alacak programlar düzenleyebilirler.

Bu durumda öğretmenin herhangi bir sorunda başvuracağı ilk kişiler meslektaşları olacaktır. Öğretmenler erişim dosyaları vasıtasıyla kendilerini geliştirdikleri kadar meslektaşlarının gelişmesine de olumlu katkılar sağlamış olurlar (Martin-Kniep, 1998). Eğitimde en etkili metotlardan biri de öğretmenlerin etkili bir iletişim gücüne sahip olmalarıdır (Milson ve Brantley, 1999, 374). Erişim dosyalarının öğretmenler arasında mesleki etkileşimi teşvik ettiği ve kolaylaştırdığı görülmüştür (Green ve Smyser, 1996).

Erişim dosyaları, hem tecrübesiz hem de tecrübeli öğretmenlere birçok fayda sağlamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel eksikliklerini görmesine ve mesleki yaşamlarını geliştirmelerine yardım edebilirler. Deneyimli öğretmenler için mesleki olarak gençleştirme sağlayabilirler. Erişim dosyaları her iki durumda da öğretimin tüm hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlarlar; öyle ki öğretmenler mesleki olarak buldukları seviye ve arzulanan hedeften haberdardırlar. Öğretmenler, yönetme rollerinden sıyrılarak öğrenmenin kolaylaştırıcısı, yetiştiricisi ve aracısı rolünü üstlenmelidirler. Öğrenme sürecinde öğrenciler nereye ulaşacaklarını ve neleri başaracaklarını bilmezlerse öğrenme meydana gelmeyebilir. Öğrenciler, belirli bir çalışmaya başlamadan önce nitelikli bir çalışmaya nasıl ulaşacaklarını ve değerlendirme standartlarının neler olduğunu bilmek zorundadırlar (Martin-Kniep, 1998, 32).

Öğretmenler ilk olarak erişim dosyasının planlama aşamasında erişim dosyasının amacını belirlerler, iyi öğretimin ölçütü üzerine yansıtıcı biçimde düşünürler, meslektaşlarının fikirlerine başvururlar, format ve içerikte kuralcı yaklaşımdan sakınırlar, zaman boyutunu tespit ederler ve erişim dosyasını sürekli düşünürler (Green ve Smyser, 1996, 14). Erişim dosyaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimlerini

değerlendirmede etkili bir yoldur. Erişim dosyalarında, öğretmenler öğrencinin gelişim sürecini gözlediklerinde, sonuç yanında süreç değerlendirmede ortaya koyulmuş olmaktadır. Sonuç değerlendirmede, sınıfta edilgen olan öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen her öğrencinin uygun ortamda öğrenebileceği ve yeteneklerinin maksimum düzeyde gelişebileceğine inanılırsa, bütün öğrenciler sınıfta etkin olacaklardır. Öğretmenler öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirtecek ve bunun sonucunda öğretmenlerinin dönütlerini içselleştiren öğrenciler amaçlarını çizmiş olacaklardır.

Erişim dosyaları, öğretmen eğitimi veren kurumlarda aday öğretmenlerin planlama ve öğretiminde bireyin mesleki gelişimine rehber olurlar. Erişim dosyalarının amacı aday öğretmenlerin her birinin eksikliklerini avantaja dönüştürmektir (Fallon ve Brown, 2002, 40). Yapılan araştırmalarda erişim dosyası hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinde birçok yarar sağladığı belirlenmiştir. Bunlar;

- Sınıftaki olayları tam olarak hatırlama,
- Uygulamayı devamlı olarak inceleme gereksinimi duyma,
- Uygulama, öğrenciler ve okullara ilişkin bilgi toplamaya istek duyma,
- Üniversitede öğrenilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları anlamlı biçimde birleştirme,
- Kendi uygulamalarını değerlendirirken daha objektif ve dürüst olma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma ve uygulama,
- Kendi mesleki ilerlemelerini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme olarak sıralanabilir (Ünver, 2003, 50–51).

Anlamlı öğrenmeyi sağlayan modellerden biri de yansıtıcı düşünmedir. Türk Eğitim Sisteminin her alanında olumlu bir gelişme sürecine girmesinin yansıtıcı düşünme sayesinde olacağı söylenmektedir. Erişim dosyaları öğrencilerin bilişlerini, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerini artırmada olanak tanıyabilir. Çalışmaların toplanması yanında, değerlendirme yöntemini yürürlüğe koyma olarak da görülebilir. Erişim dosyaları, öğrencilere işbirliği içinde çalışma ve kendi kendine değerlendirme fırsatı tanırlar. Öğrencilerin yansıtıcılarını teşvik etme ve zamanın değişimine ayak uydurmasına yardımcı olurlar.

Erişim dosyalarının tutulmasının ilk amacı, tamamlanmış verinin geçerliliğini ve güvenilirliğini ölçmüş olmaktır. Erişim dosyaları öğrenciye hizmet sunması için

geliştirilmiştir. Erişim sürecini değerlendirmenin, gelecekte önemli bir yeri olacaktır (Kish and Sheehan, 1997, 261). Eğitiminin her evresinde kendi çalışmalarını erişim dosyalarında gören öğrencilerin öz yeterliliği arttıracığına ve gelecekte onların daha güzel çalışmalar ortaya koymada istekli olacağına inanılmaktadır.

Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma: Öğretmen adayları, okul deneyimi derslerinde, staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapmaktadırlar. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme-öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılır. Bu gözlenen konular not alınarak staj dönüşünde ya da bir sonraki seminer dersinde ilgili öğretim üyesiyle ve akranlarıyla tartışılır. Öğretmenler inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu süreçlerde kazanacaklardır. Bu uygulamada aday öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki bağlantıları görmesine yardımcı olunur. Alan çalışmaları teoriyi geliştirme ve uygulamayla ilgili eleştirel biçimde düşünme sürecidir. Öğretilebilir anlar olarak tarif edilen öğrenme sürecine öğretmen adayları tecrübelerini getirerek mesleki hareketlerini kontrol edebilir ve uzmanlıklarını geliştirebilirler. Donald Schon'ın belirttiği gibi, uygulama tamamlandıktan sonra hareketlerimiz ve düşüncelerimiz üzerine yansıtma tanımı ile özleşmektedir (Nottingham, 1998, 75).

2.2.6. Performans Belirleme

Çalışanın yaptığı iş için harcanması gereken maksimum enerji, bilgi, kişisel yeterlilik ve işten aldığı doyuma performans denir. Performans, en basit tanımıyla verimliliğin ölçülmesidir. Performans, bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel/nitel olarak belirleyen bir kavramdır. Bir çalışandan alınacak maksimum verimlilik için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunların başında çalışanın işine ne kadar hâkim olduğu, kendi meslek alanında ne kadar yeterli olduğu bilinmelidir. Bir çalışanın yaptığı işten aldığı doyum, onun mesleğini ve işini sevmesine, daha sağlıklı, nitelikli ve en iyi şekilde çalışmasına yardımcı olur. Bunun için de yöneticiler ve diğer meslek elemanları tarafından, çalışanın yaptığı işler için teşvik edilmesi (pekiştirme-ödül) gerekir.

Öğretmen Performansı

Drake ve McBride (2000) öğretmen performansında olması gereken unsurları şu şekilde sıralıyorlar:

- Öğretme felsefesinin formal ifadesine sahip olmak.

- Sınıf idare stratejilerine sahip olmak.
- Standart ders planına sahip olmak.
- Standart ünite planına sahip olmak.
- Örnek sınav ve testleri elinde bulundurmak.
- Teknolojiyi sınıfta uygulayabilmek.
- Profesyonel gelişim aktivitelerine katılmak.
- Meslektaşlarla görüş alışverişi yapmak.
- Danışmanlarla görüş alışverişi yapmak.

Mikro öğretim ve yansıtıcı öğretimde, yukarıdaki unsurlar dikkate alınarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının performansı artırılmaktadır. Performansın düzenli bir şekilde artırılması için öğretmenlerin mesleğini çok iyi bilmesi ve gerektiğinde danışmanlardan yardım alabilmesi gerekir. Aşağıda, performansa etki eden nedenler kısaca verilmiştir.

Performansa Etki Eden Unsurlar

Performansı etkileyen unsurlardan bazıları aşağıda verilmiştir. Bu unsurların birinde olan aksaklık diğerlerini etkilemektedir.

- a) Yönetim
- b) Yönetici
- c) Çalışma Ortamı
- d) Öğretmen-öğrenci
- e) İş, Görev ve Sorumluluklar
- f) Ücret
- g) Ödül-Ceza
- h) Sosyal Hayat ve İmkânlar (Jandt,2002).

Yukarıdaki unsurlar, performans ölçümlerini doğrudan etkilemektedir. Ölçümler sonucunda şu sorular sorulmaktadır. Performans ölçümleri sonucunda eğitimde,

- İşler ne kadar iyi yapılıyor?
- Beklenen sonuçlara ne düzeyde ulaşılmıştır?
- Yapılanların amaca katkısı olmuş mudur?
- Hedef ve stratejilere uygunluk sağlanmış mıdır?
- Doğru yönde iyiye mi gidiliyor?
- Daha iyi nasıl yapılabilir?
- Başka neler yapılabilir? (Akal, 2003).

Yukarıda, yansıtıcı düşünme ve performans ile ilgili bilgiler verilmiştir. Aşağıda özellikle, derinlemesine düşünmeyi içeren yansıtıcı öğretim ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

2.3. Yansıtıcı Öğretim

Araştırmanın bu kısmında yansıtıcı öğretim kavramı, tanımı, gelişimi ve aşamaları gibi konulara değinilecektir.

2.3.1. Yansıtıcı Öğretimin Tanımı

Mikro öğretime benzer diğer bir öğretim yöntemi de yansıtıcı öğretim yöntemidir. Dewey (1998) ve Schön (1983, 1987) kuramsal yönüyle yansıtıcı çalışmalara zaman zaman yer vermişlerdir. Bu çalışmalara dayandırılan yansıtıcı öğretim yöntemi öğretmen eğitiminde oldukça etkili bir yöntemdir. Schön, bu yöntemi bir problem çözme yaklaşımı olarak açıklamaktadır. Yine, Schön (1983) yansıtıcı öğretimi başka bir deyişle, yansıtmayı, uygulamayı ve tekrar düşünmeyi ve yeniden çerçeveselendirmeyi öngören bir öğretim yöntemi olarak ifade eder. Dewey ve Schön'e (1983, 68, 69) göre eğer bir kişi yansıtma faaliyetleri içerisindeyse, uygulamacı bir araştırmacı olma yolunda adım atmış, kalıplaşmış teori ve tekniklerden uzaklaşmış demektir. Bu tip düşünen kişiler, yeni fikir ve tekniklere daima açıktırlar ve fikirlerinin sonu yoktur. Yansıtıcı öğretmenler, öğretim alanını çözümlenebilen, her konuya eleştirel yaklaşan ve öğretme- öğrenme ortamlarını değerlendirerek mesleki gelişim sağlayabilen kişilerdir (Ekiz, 2003). Yansıtıcı öğretmenler yeni bilgi ve beceriler edinen ve bilgilerini devamlı revize ederek destekleyen kişilerdir. Öğretmenler geriye dönüp olaylara baktıklarında veya o olaylar hakkında muhakeme yaptıklarında, beceri ışığı altında öğretmenlik davranışlarının değiştiğine tanık olurlar ve buda yansıtmaya sebebiyet verir (Valli, 1997, 67–88)

Öğretmenler yansıtıcı öğretim ve yapılandırmacı yönetime dayalı olarak mesleki gelişim periyodunda okuyarak, tartışarak, günlük tutarak ve tutturarak yansıtıcı ve uygulayıcı bir yapıya sahip olmaktadır. Yansıtma yoluyla öğretmenler, hem alan hem de pedagojik gelişmelerden haberdar olur ve yenilikleri eğitim-öğretimde daha profesyonelce uygularlar (Posnanski, 2002, 189–220). Dewey (1998), yansıtıcı öğretmenin açık fikirli, sorumluluk sahibi ve sağduyulu gibi özelliklerle donanımlı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde açık fikirli bir öğretmen kendi düşüncelerine ve öğretim çalışmalarına karşı soru ve reaksiyonlara açıktır. Sorumluluk

sahibi bir öğretmen öğrencilerinin eğitsel, kişisel ve duygusal ihtiyaçlarından sorumludur. Zeichner ve Klehr (1999, 17), profesyonel gelişim için yansıtıcı öğretim ile ilgili sistematik çalışmaları incelemişler ve öğretmenlerin yansıtma yoluyla 'yeni bir güven' edindiklerini bulmuşlardır.

Yansıtıcı öğretmen, yaratıcı, risk alan ve sezgisel bir kişidir. Yansıtıcı öğretmen, öz eleştiri yapar, yeni fikir ve ufuklara açıktır, öğrencileri dinler, değerlendirir ve değişime isteklidir. Bunlara ek olarak, yansıtıcı öğretmen kendisinin farkındadır, karşısındakini umursar, fikirlerini paylaşır, ortamı hazırlar ve yeteneklidir. Barlett'in (1990, 267) belirttiği gibi yansıtıcı bir öğretmen olmak ne ve niçin sorularını kendisine yönelterek öğretmenliğe muhteşem bir ivme kazandırma imkanı vermektedir. Araştırmaların gösterdiğine göre yansıtıcı öğretim, eğitim toplumlarında birçok yönden faydalıdır ve yansıtıcı öğretimi uygulayan öğretmenlerin kendilerine güvenleri diğer meslektaşlarına göre daha fazladır (Volkman, 1992; Canning, 1991, 18–21; Williams ve Kennedy, 1980). Bunun yanı sıra yansıtıcı yöntemini kullanan bu tip öğretmenler kültürel farklılığı olan öğrenci problemlerini çözmeye daha başarılı olmaktadır (Gonzalez, 1993). Korthagen ve Wubbels (1991), yansıtıcı öğretim yöntemini kullanan öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Yansıtıcı öğretim yöntemini kullanan öğretmenler sınıf içi hedeflere ulaşmada daha isteklidirler (Kent, 1993, 83–91). Sınıf hedeflerine ulaşmak ve güveni sağlamak eğitim sırasında acemi ve tecrübesiz öğretmenler için büyük bir sorundur (Dobbs, 1996). Yansıtıcı öğretim sayesinde öğretmen adayları ve tecrübesiz öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecekleri baskı ve endişe gibi duygulardan kurtulabilmektedirler.

Yansıtıcı öğretimde gösterilen tüm çabalar, tamamlanmış bir çalışmayı değil, daha iyiye doğru gitme arayışını temsil etmektedir. Geliştirilen ve uygulanan tüm ürünlerin her yıl gözden geçirilerek daha iyiye doğru gitme yolunda nasıl geliştirilebileceğini tartışmak ve bunları yenilemek yansıtıcı öğretimin bir parçasıdır. Bu anlamda yansıtma, durağan değil, sürekli kendini yenileyen bir anlayışın ürünüdür. Yansıtıcı öğretim, sınıf etkileşimi, rol yapma, küçük dersler ve kısa ödev çalışmalarını içeren; düşünme yeteneklerini değerlendiren, çevirip yargılayabilen ve sınıfa aynı düzende özen ve itina gösteren bir yöntemdir (Ellen, 1996). As Doyle'e (1993) göre yansıtıcı öğretimde öğrenciler eğitim-öğretim esnasında çevreyle etkileşimde bulunmaktadır. Öğretim demokratik ve saygılı deneyimlerden oluşmaktadır

Yansıtıcı öğretim, profesyonel ve en iyi öğretmenlerin tercih ettiği bir yaklaşımdır. Esasen, yansıtıcı öğretim, öğrenmelerimizde her gün sınıfta tuttuğumuz günlüğü kapsar ve okuma bilgilerinde mühim bir noktadır. Bazı öğretmenler, öğrencilerinin ev yollarında ve sınıfta dinlediklerini, söylediklerini teybe kaydetme yolunu seçmektedirler. Bazı kayıtlar, örneğin, video kayıtları, kendi tuttuğumuz günlükler, gözlemlerimiz öğretmeyi geliştirme ve konsantre olmada çok etkili bazı yollardır (Bailey, 1987). Yine diğer bir tanıma göre yansıtıcı öğretim; başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996 akt. Bölükbaş, 2004, 20). Yansıtıcı öğretim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yakından ilgilidir. Gagnon ve Collay, yapılandırmacı sınıfların tasarımında, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için altı ilke geliştirmiştir. Bu ilkeler şunlardır (Gürol, 2006, 172–173):

1. **Durum:** Açıklanacak ve irdelenecek bir durum tespit edilir. Bir durum kısmı verilir ve problem çözme periyodu öğrencilere detaylı bir şekilde aktarılır. Durum aşaması, öğrencilerin sorumlu olduğu ve yapmaları arzu edilen hareketi kapsar.
2. **Gruplama:** Öğrenci kümeleri nasıl meydana getirilecektir? Başarı mı ön planda olacak yoksa başka ölçütler mi değerlendirilecektir? Bu kısım, eldeki mevcut araç-gerece ve planlanan pozisyona yöneliktir.
3. **Köprü:** Bu bölümde öğrencinin giriş bilgisini belirlemede ve hazır bulunuşluk durumunu açıklayarak, öğrenmek istedikleri unsurlar arasında bir köprü kurmak başat faaliyettir.
4. **Sorular:** Sorular, öğrenme tasarım sürecinin her bölümünde yer alır. Durumu sunmak, grupları düzene sokmak, öğrenmeyi canlı ve sürekli tutmak, köprüyü inşa etmek ve sunuları teşvik etmek amacıyla hangi tür rehber soruların sorulacağına karar verilir.
5. **Sunum:** Bu aktivite, öğrencilere durum belirtildiğinde, kendilerinin fikirlerini başkalarına aktarmalarını kapsar. Bu olay kartlar üzerine bir tanım ya da açıklama yazma, bir şekil ya da grafik çizme, sözel sunum yapma ve kişisel öğrenmeleri ile ilgili rol yapma faaliyetlerini içerir.
6. **Yansıtma:** Öğrencilerin, durumu anlatırken kendi düşünce ve görüşlerini aksettirmeleri, diğer bir deyişle, yansıtıcıdır. Öğrencilerin, hayal gücündeki hareketli imajları, internal diyalogları ve dildeki duyguları

konusundaki düşünme süreçlerinden hatırladıklarını içermektedir. Görüldüğü gibi, yapılandırmacı yaklaşımda da yansıtma vazgeçilmez bir olgudur. Aşağıda ise yansıtıcı öğretimin amaçları ile ilgili çeşitli ilgili alan çalışmalarına yer verilmiştir.

2.3.2. Yansıtıcı Öğretimin Amacı

Yansıtıcı öğretim yönteminin amacı da mikro öğretim ile benzer unsurları içermektedir. Yansıtıcı öğretim, öğretimin genel niteliğini yükseltmeyi hedefler. Bilişsel gelişimin yanı sıra, duyuşsal ve psiko-motor gelişmede rahatlık sağlar. Sorunların, problemlerin ve paradoksların çözümünü sadeleştirip kolaylaştırır. Yansıtıcı öğretimde, birinin pratiğini diğer birinin gözlerinden izlemek, yansıtmayı uygulayan çözümsel birisi için güçlü bir tetikleyicidir (Brookfield, 1992, 13, 14, 18). Yansıtıcı öğretim, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-yönetici-veli etkileşimini arttırmaktadır. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin, öğrencilerini daha yakından ve daha iyi tanımalarına fırsat vermektedir. Bireylerin kişisel kabiliyetlerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlamaktadır. Yansıtıcı öğretim, öğretim elemanının anlatacağı dersin içeriğini ve sunumunu öğrencilerin ve öğretmenlerin yeteneklerinin yapısına göre programlamakta ve geliştirmektedir. Dewey (1933), yansıtıcı öğretim yönteminin amacının öğretmenin sınıf içerisindeki hareketleri ve uygulamaları değiştirmek olduğunu belirtmiştir.

Zeichner ve Liston (1990) yansıtıcı öğretimin dört şeklini şöyle tarif etmektedirler;

- a- **Akademik Versiyon:** Öğrencinin öğrenmesini geliştiren konu bilgisinin etkili öğretimi,
- b- **Sosyal Etki Versiyonu:** Başarılı öğretim yöntemlerinin tam olarak uygulanması,
- c- **Geliştirmeci Versiyon:** Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçların öğretilmesi,
- d- **Sosyal Kalkındırma Versiyonu:** Sosyal eşitliği sağlamak için dersliğin sosyal ve politik yapısı.

Zeichner ve Liston'un bu versiyonları, öğrenci ve öğretmen motivasyonunda da (isteklendirmede) etkilidir. Bu yöntemler vasıtasıyla, öğretmenler dönüşümlü deneyim ve fikir alışverişiyle, sadece kendi tecrübelerine bağlı olarak değil fakat diğer kişilerin deneyimlerine ve düşüncelerine dayalı olarak da kişisel öğretme ve öğrenme süreçlerini

rahatlatılmaktadırlar. En iyi öğretmenler teknokrat olmayan kişilerdir ve bu öğretmenler kendi öğretilerini esnasında çözümsel ve eleştirel bir yansıtma uygulamaktadırlar. Yansıtıcı öğretim, çok boyutlu uygulamalı bir felsefedir. Bu yöntemin amacı, öğretmenlerin, uygulama ve iyi öğretim ile ilgili fikirlerinin, günlük hayattaki aktiviteleri içeren etik ve politik gerçeklere daha yakın bir pozisyona getirmektir.

Bu çok yönlü felsefe, üç kavram çerçevesinde, yansıtıcı öğretimin paylaşılan doğasını vurgulamak ve geliştirmektir. Bu kavramlar şunlardır; oturmuş kültürel faaliyet, sosyal öğretim, politik-etik ve uygulamalı başarıdır. Freire'e (1972) göre yansıtıcı öğretimde uygulamalı zihin aktiviteleri bulunması zorunludur. Bu aktiviteleri Freire şöyle sıralamaktadır: Pratik, sosyal, politik ve zihinsel başarı (Practical, social, political and intellectual accomplishment - Praxis). Ona göre, bu kavramlar olmadan eğitim boş bir kutudur ve yansıtma olması beklenemez. Carr (1995, 60, 73), bu pratik zihinsel aktivitelerin belirli ve sabit sonuçları olmadığını belirtmiştir. Praxis, etik olarak faydalı bir faaliyettir. Bu terimlerle anlatılmak istenen, doğru bilgiye ulaşmak ya da teorik ve teknolojik gerçeklik değil, sadece sınıfta var olduğunu hissetmek ve hissettirmektir (Kessels, 1996, 17, 22, 23).

Yansıtıcı öğretimde, düşünme eğitimin önemli bir parçası olarak, bilimsel bir program modeli geliştirmeyi sağlayan, tanıtıcı safhalarıyla sonuca götüren bir yöntemdir. Derslerde profesyonel eğitim olarak düzenlenmeksizin, beş mühim soru etrafında odaklanır. Ellen (1996) bu soruları şöyle sıralamıştır:

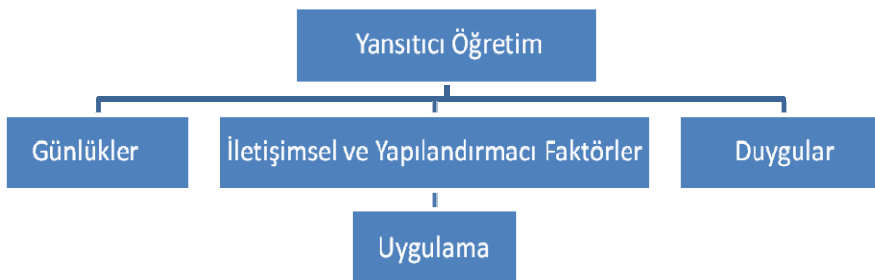
1. Öğrenmeyi sorgulama “ Ben öğretebilecek miyim?”
2. Akademik ön-hazırlık “ Neleri öğreteceğim?”
3. Öğrenmenin içeriği “ Öğrenciler nasıl öğrenecek?”
4. Öğrenmeyi örgütleme “ Ben nasıl ve ne şekilde öğreteceğim?”
5. Okul ve kültürel anlamda “ Niçin biz öğreteceğiz?”.

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı gibi, yansıtıcı öğretimde, karşıdakinin düşüncelerine saygı duyma, sorumlulukları yerine getirme, sorgulama, eğitimdeki farkları gözetme, öğretimsel örgütlenme ve öğrenme heveslerini ölçmek önemlidir. Haftalık gözlemler ve işbirliği öğretmeni öğrenci gibi araştırmaya iter ve önemli kavramları geliştirmektedir. Bununla birlikte yansıtıcı öğretim performansında, öğretmenin performansı çok önemlidir. Bu yetenekler ve pratiklerin tanımlanması ve

analiz edilmesiyle, öğrencilerin öğrenme sırasındaki başarıları artar, öğretmenin zaafı azalır. Şöyle ki;

1. Kendi yansıtıcı değerlendirmelerini geliştirmek için; değerlendireceğin nedir? Onu tanımlamalısın.
2. Gelecekteki en iyi ve çağdaş değerlendirme yöntemi nedir? Onu tanımlamalısın.
3. Şimdi de kendin için takip eden şu soruları cevaplamalısın;
 - a. Etkili olarak ne yaptım? Bir öğretmen olarak en iyi yeteneklerim nelerdir?
 - b. Etkili olarak ne yapamadım? Bir öğretmen olarak neleri geliştirmem lazım?
 - c. Niçin benim dersim veya aktivitelerim etkili oldu veya olmadı?
 - d. Ben hangi teknikleri kullandım veya kullanmalıydım?
 - e. Beklemediğim hangi sorunlar çıktı? Onlar nasıl önlem alabilirim? Hangi alternatif aksiyonları kullanmalıydım?
 - f. Dersin içeriğini, etkinliklerini, materyallerini v.b, nasıl geliştirebilirim?
 - g. Dersi çok daha etkili sunmanın diğer yolları nedir?
 - h. Benim sınıf yönetim planım ne kadar etkili?
 - i. Disiplin stilim ne kadar etkili ve pratik?
4. Periyodun yansıtıcı değerlendirmesini, etkili öğretmen yetenekleriyle tamamlamalıdır. Sıklıkla zaaflarını, eksikliklerini gidermeli, teknik ve yeteneklerini geliştirmede yansıtıcı yöntem öğretmene yardımcı olmaktadır (Ellen, 1996).

Aşağıdaki şekil Ellen tarafından tanımlanan bir yöntemdir. Ellen (1996), yansıtıcı öğretimi, günlükler, iletişimsel ve yapılandırmacı faktörler ve duygulardan oluşan bir bütünleşmiş disiplin olarak tanımlamaktadır.



Şekil 2.3.5 Örnek Bir Yansıtıcı Öğretim Şeması

2.3.3. Yansıtıcı Öğretimin Gelişimi

1980’li yılların başından bu yana, yansıtıcı uygulamalar ile ilgili çalışmalara değinilmektedir. Son 25 yıl içerisinde, öğretmen eğitimi ve yansıtıcı uygulama çalışmalarının farklı modellerdeki felsefi ve politik temelleri desteklenmektedir (Eisner, 2002, 18, 375–385; Noffke ve Brennan, 2005, 1(3), 59–78). Yansıtıcı uygulama ve yansıtıcı öğretimi destekleyen bilim adamları, bu yöntemin eğitimsel uygulama ve sorgulamanın, öğretimin sosyal, ahlaki ve politik yönünü destekleyeceği görüşünde hemfikir olmuşlardır. Diğer bir deyişle, gerekli olan şey öğretimin pratik ve yorumlayıcı bir kimliğe bürünmesidir.

Dewey’e (1933) göre eğer yansıtma aktiviteleri harekete dönüşmemişse, bu tip faaliyetler zaman kaybindan öteye geçmemiş demektir. Burada önemli olan, yansıtıcı uygulamanın sonucunda hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından farklı yorumlar yapılması, farklı sonuçlar ve fikirler ortaya atılmasıdır. Yansıtma, devamlı olarak aksiyonla bağlantılı olmalıdır; durağan olduğu vakit yansıtma olmaktan uzaklaşmaktadır. Böyle bir durgun ortamda, öğretmenler, öğretimsel uygulamayı yeni kavram ve anlayışlarla kaynaştıramamaktadırlar.

Kottkamp (1990, 182-203), yansıtıcı öğretimi geliştirmeyi şu şekilde açıklamaktadır: Kottkamp’e göre bilimsel günlüklerle yansıtıcı araştırmacı olarak ürün vermek ve yazmak kişinin yansıtma potansiyelini arttıracak ve bu yansıtıcı özelliklere sahip bir araştırmacı uygulamalarında da bunu hissedecektir. Diğer bir yansıtıcı öğretimi geliştirme şekli ise öğretme senaryolarındaki kayıtları incelemek ve geliştirmektir. Çeşitli drama çalışmalarında ve mikro öğretimde rol almakta yine yansıtıcı öğretimi geliştirme modellerinden birisidir. Şimdi de yansıtma yöntemleri üzerinde bazı açıklamalar verilecektir.

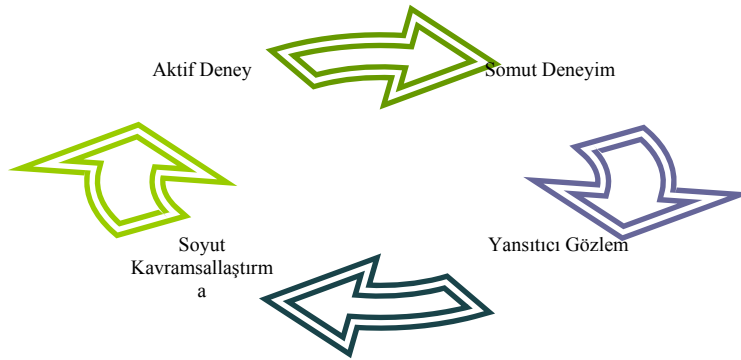
2.3.4. Yansıtma Yöntemleri

Yansıtıcı öğretim içerisinde kullanılabilir çok çeşitli yöntemler mevcuttur. Aşağıda açıklanacak 11 adet yansıtma yöntemi hem uygulama hem de etkililik açısından önemli görülmektedir. Bu yöntemler şunlardır:

Bilinçli Mantık Yöntemi (Van Manen, 1977): Van Manen, bu yöntemi oluştururken Habermas’ın üçlü bilgi alanından yararlanmıştır (Van Manen, 1977, 226–

227). Van Manen'in birinci, ikinci ve üçüncü bilinçli mantık aşamaları, Habermas'ın çalışma bilgisi, pratik bilgi ve serbest bilgi basamakları (üçlü bilgi alanı) ile benzeşmektedir (Habermas, 1974). Habermas'ın çalışma bilgisi, çevremizdeki hareketlerin teknik görüşleriyle ve ayrıca Fizik, Kimya ve Biyoloji'deki empirik-analitik süreçlerle ilgilidir. Pratik bilgi ise toplum normları içerisindeki sosyal etkileşim alanı ile ilgilidir. Habermas'ın en çok önem verdiği serbest bilgi kavramı ise yansıtmayı içermektedir. Habermas'ın bu son basamağı, bireyleri özgür bırakarak kendilerinin yaşam şartlarını analiz etmelerine imkân sağlamaktadır. Van Manen, benzer bir yaklaşım ile bilinçli mantık aşamalarını üçe ayırmıştır. Van Manen'in bu yöntemi tartışmayı genişletmek olarak karakterize edilebilir. Birinci aşamada, tartışma araçları ile ikinci aşamada sonuçlar ve son olarak üçüncü aşamada ise bilginin şekilsel değeri ve bunu destekleyen kurumlar açıklanmaktadır (Van Manen, 1977, 226).

DeneySEL Öğrenme Yöntemi (Kolb, 1984): Bu yöntem, daha çok yetişkinlerin ders tasarımlarında tercih edilmektedir. Bu yöntem, Kolb'un öğrenim döngüsüne dayalıdır. Bu döngüsel şekil içerisinde öğretim somut bir deneyimdir ve bilgi deneyimlerin dönüşümü vasıtasıyla meydana gelmektedir. Bu döngüsel yapı aşağıdaki şekilde verilmiştir



Şekil 2.3.6 DeneySEL Öğrenme Yöntemi (Kolb, 1984)

Bu şekil içerisindeki döngü, herhangi bir kısımdan başlayabilir fakat kısımların bir uyum ve zincirleme pozisyonda ilerlemesi gerekmektedir. Bu yöntemde, başlangıç aktivitelerini belirten teorik yaklaşımları tanımlamaya gerek yoktur. Burada önemli olan faktör yansıtmaya için bir olay seçilmesi ve elde edilen tecrübenin kaydedilmesidir. Kayıtlar kullanılarak, deneyimin, hangi safhalarda meydana geldiği, niçin böyle olduğu, nasıl bir durumun beklendiği ve ne anlama geldiği gibi kavramlar içerisinde analizi yapılmaktadır. Anlam, tecrübe yoluyla somutlaştırılmıştır. Anlam, kişisel kayıt ya da

bir teori olarak şekillenmektedir ve son safhada ne öğrenildiği bulunmaya çalışılır ve döngü aynı şekilde tekrarlanmaktadır.

Eleştirel Düşünme Yöntemi (Brookfield, 1987): Bu yöntemde, tetikleyici bir olay tanımlanmakta ve bu tanım yoluyla, problemin konusu ve içeriğin yapısına vurgu yapılmaktadır. Bu yöntem, ele alınan durumları ve tecrübelerden elde edilen içerikleri kapsayan çeşitli alternatif modellerin bir araştırmasıdır. Buradaki sentez, mevcut duygu, tutum ve bilginin, yansıtma yoluyla ele alınışını belirtmektedir. Bu aşamaların sonunda, yeni bütünlük bir teori ortaya atılmaktadır.

Eleştirel Yansıtma Yöntemi (Zeichner ve Liston, 1987): Bu yöntem, Dewey ve Van Manen'den oldukça yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Zeichner ve Liston yönteminde bulunan teknik, pratik ve eleştirel aşamalar yansıtıcı öğretmen yetiştirme programlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Wojcik, 1993; Farber ve Armaline, 1994, 59–76; Allen ve Casperque, 1996; Taggart ve Wilson, 1998; Grimmet ve Mc Kinnon, Erickson ve Riecken, 1990, 20–38; Lasley, 1992, 24–29). Zeichner ve Liston yöntemi, Van Manen tarafından açıklanan aşamaları sınıf ortamında uygulamaya koymaktadır.

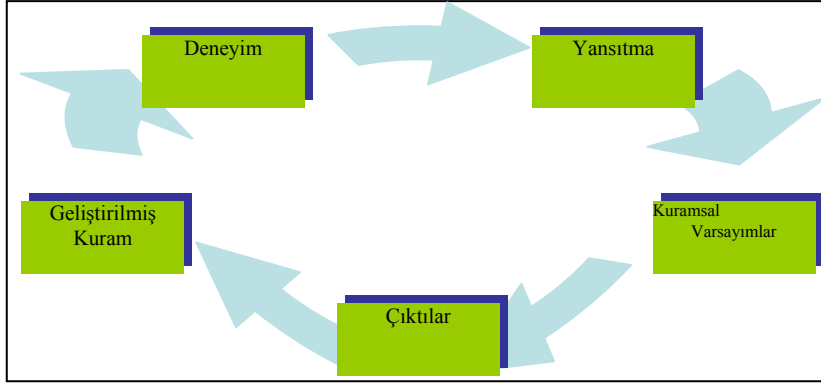
Ross Yöntemi (1989): Dorene Doerre Ross tarafından geliştirilen bu yöntemdeki amaç, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarını analiz ederek en iyi öğretimi elde etmektir (Ross, 1990, 99). Ross, yansıtma sürecindeki en önemli kısmın öğretmen adaylarının algılama sistemindeki bilgi derinliğini arttırmak olduğunu ifade etmiştir.

Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi (RPT- Sparks-Langer, 1990): Yedi aşaması bulunan bu yöntem birçok yansıtıcı eğitim programında kullanılmaktadır (Chen ve Seng, 1992; Winitzky, 1992, 1–14; Placek ve Smyth, 1995, 106–112; Norton, 1994).

Eleştirel Durum (Olay) Yöntemi (Brookfield, 1990): Eleştirel durum yöntemi, bir öğretmenin mesleki hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır; yöntemin önemli olması onun başarısı ya da başarısızlığından kaynaklanabilir. Olay, diğer bireylere açıklanır ve şu soru sorulur: “ Niçin olay eleştirel bir boyuttaydı?” Öğretmenin, öğretim sürecine yönelik öğrencilerinin önceki öğrenmeleriyle ilgili yaptığı varsayımlar tanımlanmakta ve sonuç olarak öğretim süreci sona erdikten sonra tekrarlanmaktadır. Bu varsayımlar ve sonuçlar grup içerisinde diğer bireyler tarafından tartışılır ve yeni bir

dizi varsayım ortaya atılır. Döngü, varsayımlar gerçekte eşleşme pozisyonuna gelene kadar tekrarlanabilir. Bu safhada, teori ve uygulama belirgindir.

Kavram Haritası Yöntemi(Deshler, 1990- Novak and Gowin, 1984): Bir kavram haritası, önerme şeklindeki kavramların arasında bulunan anlamlı ilişkilerin görsel bir sunumudur. Önermeler, kendi aralarındaki ilişkiyi tarif eden kavramlar tarafından bağlantılı iki ya da daha fazla başlıktan oluşmaktadır. Aşağıdaki şekilde bu döngüsel ifade verilmiştir.



Şekil 2.3.7 Kavram Haritası Yöntemi

Seçilen başlık ya da kavram boş bir kâğıdın en üstüne yerleştirilmektedir. Onunla bağlantılı olan diğer bütün kavramlar aşağıya doğru yazılmakta ve sebep-sonuç arasındaki ilişkiyi tarif eden eylemlerle birbirlerine bağlanmaktadır. Deshler (1990), kavram haritalarının bir yansıtıcı öğrenme yöntemi olarak kullanılabileceğini önermektedir. Fakat bunun gerçekleşmesi için aşağıdaki soruların yansıtıcı bir şekilde cevaplandırılması gerekmektedir:

- En genel kavramlar en üstte midir?
- Bağlantılar doğru şekilde mi gözükmekte, yoksa bir değişiklik gerekli mi?
- Herhangi bir eksik kavram mevcut mu?
- Herhangi bir bağlantı eksikliği var mı?
- Haritada herhangi bir tezatlık var mı?
- Harita senin mevcut bilgi ya da görüşlerinle uyum sağlıyor mu?
- Haritanın şeklini belirleyen varsayımlar nelerdir?
- Bağlantılar doğru bir şekilde sebep-sonuç ilişkisini vurguluyor mu?

Bütün bu sorular cevaplandıktan sonra, harita yansıtmayı içine alarak yeniden çizilebilir.

Veri Yöntemi -DATA(Peters, 1991): Bu yöntem süreç içerisinde dört kısımda bulunmaktadır ve bunlar; tasvir, analiz, kuramsallaştırma ve rol yapmadır. Tasvirde kasıt, yaptığın şey nedir ve ne olmuştur sorularına yöneliktir. Analiz kısmında, bu yaklaşımı kullanmaya neden karar verdin sorusuna cevap aranmaktadır. Teorik yaklaşımlarda, yansıtmadaki amaç bu yaklaşımların kişinin başlangıç kararlarının arkasında ne olduğunu açıklamada tam ve akıcı bir ifade sağlayıp sağlamadığıdır. Eğer sağlamıyorsa, teorik yaklaşımları geliştirmeyi ve yeni bir teori için tekrardan bu dört basamağı kullanarak uygulamayı önermektedir. Bu aşama, sunulan teori ve mevcut teori arasındaki farklılıkları (discrepancy) en aza indirmektedir ve sonunda ileri düşünme ve yansıtma yoluyla uygulamaya geçilmektedir (Imel, 1992).

Hikâye Anlatım Yöntemi (Mattingly, 1991): Bu yöntemde, bireyler meslektaşları ile birlikte günlük hayatta gayri resmi çalışmalar yapmaktadırlar. Bu yöntem, yansıtma yardımı olmak amacıyla daha resmi bir pozisyonda kullanılabilen ve Mattingly (1991) bu süreci öğretim alanlarıyla geliştirmiştir. Bu işlem, gelecekteki öğretim nasıl olmalı, sunumcuya ne anlatıyor, ne olması bekleniyordu, ne oldu ve niçin oldu gibi sorulara yönelik bir hikâyesel gösterim oluşturularak yapılmaktadır. Bu süreç, tecrübe ve yansıtma yardımı olmaktadır.

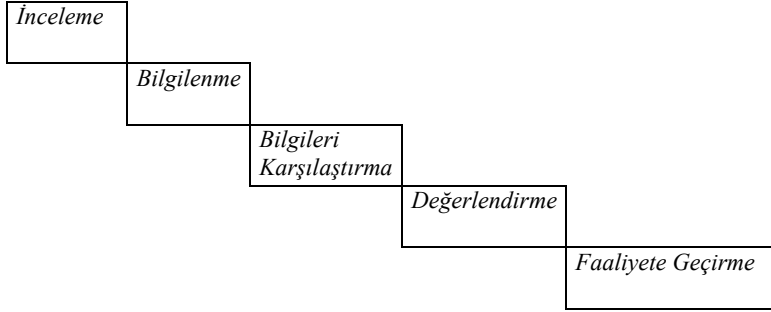
Eylem Araştırma Yöntemi (Hopkins, 1993): Eliot (1981), eylem araştırma yöntemini sosyal bir durumun kendi bünyesindeki faaliyetin kalitesini geliştirme çalışması olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem, öğretmenlerin, kendi kişisel uygulamalarının etkililiğini arttırmak için olayları, durumları ve problemleri anlama düzeylerini geliştirmek yoluyla kullanılmaktadır (McKernan, 1996).

Kemmis ve McTaggart (1988)'in eylem araştırma yöntemi daha çok tekrar edilen plan, rol yapma, gözlem ve yansıtmanın uygulamasına dayalıdır. Planlama, problemi tanımlamayı, bir durumla ilgili hipotezi oluşturmayı, mevcut kullanılan teoriyi açıklamayı ve ele alınan aktivitenin planlamasını içermektedir. Bu aktivite, toplanan veri yoluyla ele alınmakta ve gözlemlenmektedir. Son kısım, yansıtma ve burada yansıtma tecrübenin ne olduğu, ne anlama geldiği, ondan neler öğrenilebileceği ve teorisinin uygulanıp uygulanmayacağı konularıyla ilişkilidir. Bütün bu süreç, teorisinin uygulamaya doğru bir şekilde aktarılmasına kadar devam etmektedir. Eylem araştırması

ile ilgilenen öğretmenlere, kendi uygulamalarında daha eleştirel ve yansıtıcı olmaları tavsiye edilmektedir (Oja ve Pine, 1989; Street, 1986) ve öğretim sürecinde, kullandıkları yöntemlere titizlik göstermeleri hem kendilerinin hem de öğrencilerinin algılarını ve anlayış düzeylerini yükseltmektedir (Johnson, 1993).

2.3.5. Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Öğeleri ve Yansıtma Alanları

Yansıtıcı öğretim bilişsel uygulamaların yanısıra duyuşsal ve kinestetik çalışmalarada ortam hazırlamaktadır. Yansıtıcı öğretim sürecinde inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve faaliyete geçirme olmak üzere beş basamak (öge) bulunmaktadır(Bartlett, 1990 akt. Bölükbaş, 2004, 23–25). Aşağıda, bu öğeler ile ilgili hem şekil hem de çeşitli açıklamalar mevcuttur.



Şekil. 2.3.8 Yansıtıcı Öğretim Süreci Öğeleri

İnceleme: Öğretmen-öğrenci olarak neler yapmaktayım? Yapılanların farkında mıyım? Yansıtıcı öğretim periyodunun ilk safhası olan inceleme, öğretmenin ve öğrencinin, öğretim durumunda kendi kişisel öğretme-öğrenme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını kapsamaktadır.

Bilgilenme: Öğretim-öğrenim yöntemim neyi açıklıyor? Öğretim durumlarındaki aktivitelerimle neyi hedefledim? Üst taraftaki safhada (inceleme) toplanan veriler, bu kısımda bir nevi analiz edilip, yorumlanmaktadır. Ders esnasında, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen ne gibi şeylerin vuku bulduğu sorusuna cevaplar aranarak gelecek plan yeni bulgular doğrultusunda tasarlanmakta ve yazılmaktadır.

Bilgileri Karşılaştırma: Bu tip bir öğretim metoduna nasıl vardım? Mevcut öğretmenlik-öğrencilik felsefemin meydana gelmesi nasıl oldu? Bu aşamada, değer yargıları, inanç, tutum, toplumsal yapı gibi öğretimle alakalı fikirler ve bunların üzerinde oluşturulan yapılar irdelenmektedir. Bu aktivitenin etkin uygulanması, öğrenciler, diğer grup meslektaşlar, veliler, okul idarecileri ve okul ortamını etkileyen

diğer toplum içerisindeki farklı birey grupları ile fikir alışverişinde bulunmaktan geçmektedir.

Değerlendirme: Başka türlü nasıl öğretebilirim/ Nasıl farklı öğrenebilirim? Öğretim uygulamaları esnasında elde edilen verileri mantık çerçevesinde tartışmak ve analiz etmek, olası faaliyet kolları aramaya sebebiyet verir ki, bu olayda bireyin kendisini geliştirmesi için yöneldiği önemli bir basamaktır. Değerlendirme, yansıtmanın düşünsel perspektifi, öğrencinin/öğretmenin meydana gelen yeni düşünceyle istikrarlı bir öğrenim/öğretim arayışı bağlamında kurulan bir kombinasyon ile başlamaktadır. Değerlendirme basamağında, en etkili ve kolay yol, öğretmenin/öğrencinin, “ Bazı şeyleri değiştirsem, öğrenme sonuçları ne olur?” sorusunu yöneltmesidir. Böyle bir soruya verilebilecek muhtemel cevaplarla, öğretmen kendi uzmanlığı konusunda fikir sahibi olurken, öğrenciler de kendi öğrenmelerini değerlendirip, bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olacaktırlar.

Faaliyete Geçirme: (Şimdi nasıl öğreteceğim, nerden başlayacağım?/ Şimdi nasıl öğreneceğim?) gibi sorular bu kısımda ön plandadır. Freire (1972), faaliyete geçirilmeyen yansıtmanın sadece lafta kaldığını, yansıtılmayan faaliyetin ise sadece yapılmış olmak için yapıldığını ifade etmektedir. Faaliyete ya da eyleme geçirme bu safhada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son safha olarak belirtilmiştir, fakat elbetteki son aşama değildir. Evvelki safhalar ile faaliyete geçirme safhası arasında, birbirlerinin sebep-sonuç ilişkilerini kapsayan basamaklı merdiven vardır. Başka bir deyişle, birey yaptıklarını inceledikten sonra, bu aktivitelerin varsayımlarını ve sebeplerini bularak, bu unsurları eleştirip muhtemel etkinlik modellerini değerlendirip uygulayarak, öğretim uygulamalarını tekrardan düzenlemektedir. Bartlett'in (1990) belirttiği gibi, yansıtıcı öğretim periyodunun safhalarını gösteren bu merdiven, aniden her şeyi en mükemmel ve iyi duruma taşıyacak sihirli bir değneğe sahip olmamasına karşın ve yansıtımda bulunan birey tarafından her safhasının aynı şekilde uygulama zorunluluğu bulunmamasına rağmen, iyi ve etkili öğretme ve öğrenme temeline bağlı olarak seçim yapma periyoduna sistemli ve düzenli bir yaklaşım sunmaktadır.

Yansıtıcı öğretimde üç tane yansıtma alanı bulunmaktadır. Bu yansıtma alanları, Van Manen (1977, 205, 228) tarafından üç aşamada şu şekilde tarif edilmiştir. Bunlar, teknik, pratik (uygulama) ve eleştirel (çözümsel) yansıtma alanı diye sınıflandırılmıştır.

Teknik Yansıtma: Öğretim yönteminin etkinliğini değerlendirmektedir. Tecrübesiz öğretmenler çoğunlukla bu yansıtma alanını kullanmaktadırlar (Wakefield, 1996; Taggart ve Wilson, 1998). Bu araştırmacılar, bunun sebebini tecrübesiz eğitimcilerin eğitim problemlerine dayandırmaktadırlar. Diğer bir deyişle, öğretmen ve eğitimcilerin yansıtma alanları önceki hayatlarından etkilenmektedir. Bu alandaki bir yansıtma, sınıf içerisindeki ölçülebilir sonuçların etkililiği ve yeterliliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Böylece, öğretmen sadece bir hedef için eğitimsel bilgi ve eğitim programı ilkelerinin teknik uygulamasını düşünmektedir. Burada, okul ve toplumun kuramsal yönü problem olarak düşünülmemektedir (Pultorak, 1993, 288–295).

Teknik alanda yansıtıcı düşünen öğretmen, öğretme-öğrenme faaliyetleri ile amaçların bağlantısını sade ve teorik şekilde açıklamaktadır. Problemleri çözmek ve muhtemel çözüm yollarının geçerliliğini denemek için gözlemler yapmak ve bilgiyi pratiğe geçirmek gerekmektedir. Bu alanda düşünen öğretmen ya da hizmet öncesi öğretmenlere faydalı olmak amacıyla yaşanmış, gerçek ve süreğen yaşantılar, gözleme dayalı öğrenme ve sorun çözme yolları üzerinde tartışma imkânı verilebilmektedir. Bu kişilerin, çözüm şekillerini mantıklı etkinliklerle denemeleri ve uygulamaya dökmeleri de oldukça önemlidir. Aynı şekilde, öğrencilerin kişisel özelliklerine yönelik bilgiler de teknik alanda yansıtıcı düşünen öğretmen ya da hizmet öncesi öğretmen adaylarına fayda getirebilmektedir (Taggart ve Wilson, 1998).

Öğretmen, bireyi tanıma tekniklerini kullanarak (yüz yüze görüşme, gözlem, anket ve durum kâğıdı vb.) öğrencileri tanımaya çalışmakta veya öğrencilerle ilgili bilgiyi okulun rehberlik servisinde çalışanlar ve ailesi ile iletişime geçerek de elde edebilmektedir. Bu konuda, öğretmen en fazla yararı ve bilgiyi uygulama öğretmenlerinden elde edebilir. Uygulamacı öğretmenlerin, öğrencileri ile yaşadığı ve edindiği olaylardan sağladığı ve gözlemlendiği bilgiler, öğretmen adaylarının aydınlanmalarına ışık tutabilmektedir.

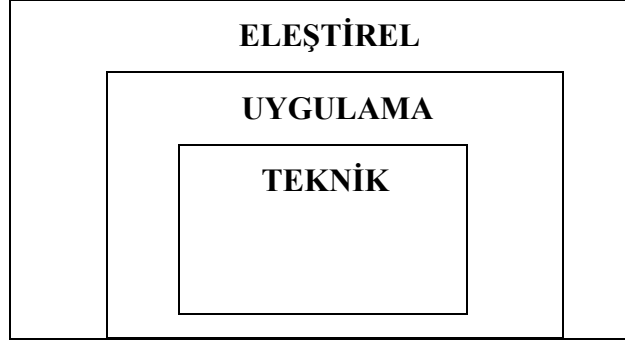
Pratik (Uygulayıcı) Yansıtma: Öğretim yönteminin varsayımlarını açıklayan ve öğretim hedeflerinin yeterliliğini değerlendiren bir alandır. Bu yansıtma alanı, eğitsel değerlerle paralel olan sonuçları tanımlama problemlerini içermektedir (Wakefield, 1996). Uygulama alanında yansıtma, bir öğretim etkinliğinin eğitim hedeflerine ulaşma ve sonuçlarını değerlendirmenin altında yatan varsayımları yerine getirme ile ilgilenmektedir (Allen ve Casburgue, 1997, 742). Taggart ve Wilson (1998), bu varsayımların oluşturulmasının, uygulama alanında yansıtıcı düşünen kişilerin, davranış

ve düşüncelerinin sonuçlarını, etkilerini değerlendirmelerinde yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Yansıtıcı düşünmede uzmanlaşmak için pratik alandaki teori ve pratik çalışmalar ilişkin bilgilerin artması ve belirli bir seviyeye gelmesi gerekmektedir. Bunların yanısıra, öğretmen hedeflere ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını, eğer ulaşıldıysa nasıl olduğunu ya da ulaşılmadıysa neden ulaşılmadığını anlamak ve öğrenmek için öğrenci davranışlarını çözümlenmektedir. Eğitimciler, yalnızca bir davranışı açıklamaz, ölçülebilen davranışları da öznel algılamalar vasıtasıyla yorumlamaktadırlar (Pultorak, 1993). Bu alanda düşünen öğretmen adayları ile çalışan eğitimciler etkili öğretimi yönlendirebilecek durumun sınırlılıklarına ve dış faktörlere yönelik bilgiyi sunmalıdır. Kuram, uygulama ve kavram üçlüsü arasındaki ilişkiyi kurmaları sağlamak için toplantılarda, meslektaş desteği, motivasyonu ve tartışma için zemin ve zaman ayarlaması yapılmalıdır. Bütün bunlara ilaveten, bu alanda yansıtıcı düşünmeye yöneltilecek sorularda yine bulunmalıdır (Taggart ve Wilson, 1998).

Çözümsel (Eleştirel) Yansıtma: Öğretim yönteminin ahlaki boyutlarını ve etiğini belirlemektedir. Bu yansıtma alanında, eğitsel değerler ve uygulamanın daha fazla etik yönden bağlantısı ele alınmaktadır. Eleştirel yansıtma, öğretime ilişkin etik ve törel soruları içermektedir. Buna örnek vermek gerekirse; en verimli ve etkili yaptığım şey nedir? Kendini eleştirme ve başkalarıyla karşılıklı konuşma eleştirel yansıtma katkı sağlamaktadır (Wakefield, 1996, 54–55). Bu alanda, fikirlerin durumları tekrardan yapılandırma ve kendini gözden geçirme becerisi geliştirmekte ve farklılıkları sınama ve sorunları çözmek için sistematik girişimlerde bulunmada başarıları yükseltmektedir (Taggart ve Wilson, 1998).

Eleştirel alanda düşünen öğretmen adaylarına, davranış ve eğitim programını çözümlenme yaklaşımları ve durum çalışmalarının değerlendirmesine karar vermelerinde yardım edilmelidir. Bunun için, öğretmen adayları ile belirli aralıklarla toplantılar yapılabilir. Bu tip toplantılarda öğrenciler ve öğretmenin gelişimi için sorunlar üzerinde tartışmalara yer verilebilmektedir. Eylem araştırması da bu alanda yansıtıcı düşünmenin bir çıktısı olabilmektedir (Taggart ve Wilson, 1998). Bu alanlar, Ünver (2003, 7) tarafından aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:



Şekil.2.3.9 Yansıtma Alanları

Sonuç olarak, bu üç alandaki düşünme, uygun zamanda ve yerde kullanıldığında yararlıdır. Bu sebeple, üç alanda yansıtıcı düşünen öğrenci, öğretmen adayı ya da öğretmenler desteklenmelidir. Bunlara örnek vermek gerekirse, üst seviyede düşünme gerektiren sorular, öğretimsel problemleri çözmeye yönelik uyarıcılar, kendini gözden geçirmeye dayalı unsurlar, öğretimsel sorunları tetkik etmeyi sağlayacak gerçek yaşam şartlarında gözlem ya da bilişim araçları ile sunulan araç gereçler (video, cd, kasetçalar, fotoğraf, bilgisayar vb), problemler üzerinde okul dışında da düşünmeye sevk edecek ödevler bu amaçla kullanılabilir.

Yansıtıcı Öğretimin Aşamaları:

Barlett (1990), yansıtıcı düşünme aşamalarını beş aşamada incelemektedir ve bu aşamalar aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Bu aşamalar öğretmen adaylarının profesyonel anlamda gelişimini sağlamaktadır.

1. Aşama

Öğretmen olarak ne yapıyorum? Sorusuna cevap arar. Bu aşamada düşünceler, tutumlar ve metotlar gözden geçirilir.

2. Aşama:

Ne yapmak istedim? Sorusuna cevap arar. Bu soru ile öğretmen derinlere inerek öğretme sürecindeki başarılı ve hatalı yönlerini bulur.

3. Aşama:

Bu yola nasıl geldim? Sorusuna cevap arar? Böylelikle tartışmalara katılarak fikirler ve düşünceler paylaşılır.

4. Aşama:

Daha farklı nasıl öğretebilirim? Sorusuna cevap arar. Bu aşamada önceki deneyimlerden yola çıkılarak problemler çözülmeye çalışılır.

5. Aşama:

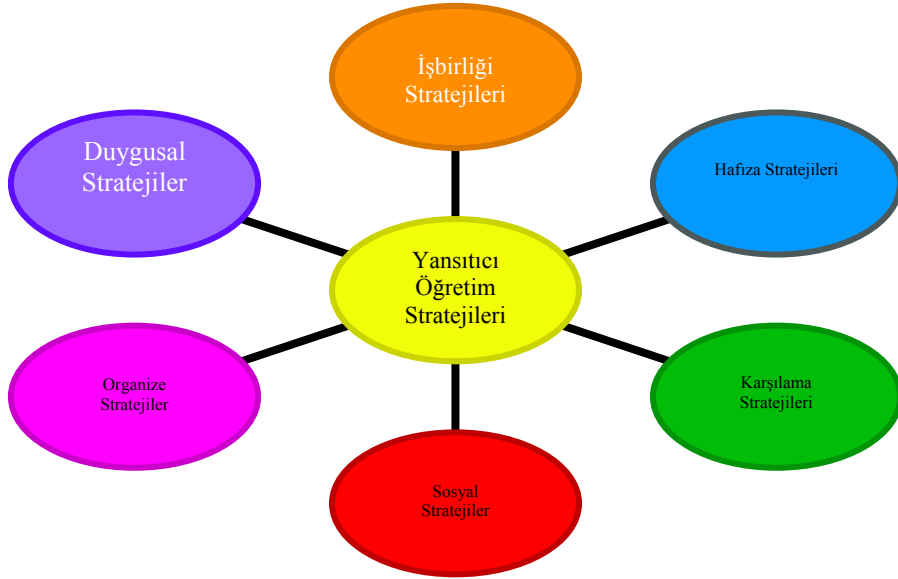
Şimdi neyi nasıl öğretmeliyim? Sorusuna cevap arar. Bu aşamada yansıtma yöntemini kullanan öğretmen yeni uygulamalar, gözlemler ve analizler elde ederek bunları değerlendirir.

Wallace'in (1991) yansıtıcı öğretim aşamaları, Barlett'in modelinden farklıdır. Wallace kendi geliştirdiği bu modele 'yansıtıcı model' adını vermiştir. Bu modelin üç aşaması vardır.

1. **Ön Eğitim:** Stajyerlerin mevcut mental yapısıdır.
2. **Profesyonel Gelişim:** Teori ve uygulamadır.
3. **Profesyonel Yeterlilik:** Esas hedeftir.

Yansıtıcı Öğretimde Öğretim Stratejileri:

Yansıtıcı öğretimde, öğretim strateji modelleri aşağıdaki şekilde verilmiş ve açıklamalarıda yapılmıştır.



Şekil.2.3.10 Yansıtıcı Öğretim Stratejileri

Yansıtıcı öğretim stratejileri, öğretmenin sınıf içinde ve dışında başvurduğu ve yararlandığı önemli modellerdir. Aşağıda bu stratejiler ile ilgili açıklamalar verilmiştir.

İşbirliği Stratejileri: Yeni kavranılan bir bilgiyi idrak etmede bilgilerin geçiş vermesine olanak vermekte ve açık fikirli olmaya yardımcı olmaktadır.

Hafıza Stratejileri: Bu model stratejiler bilgiyi tekrar gözden geçirmede ve öğrenci problemlerine yardım eder ve bu stratejide, hipotez, sentez ve test etme gibi aşamalar bulunmaktadır (Imel, 1992, 4).

Karşılama Stratejileri: Öğrencilerin aksayan yönlerinden haberdar olunmasına yardımcı olmaktadır. Karşılama stratejileri bu aksayan yönleri araştırır, tanımlar ve sonunda da çözüme kavuşturur.

Sosyal Stratejiler: Farklı gruplardaki insanların öğrenmede interaktif bir şekilde birbirlerini etkilemelerine olanak tanımakta ve başkalarının fikirlerine de değer vermektedir.

Organize Stratejiler: Değerlendirme, programlama ve planlama gibi durumlarda başvurulan strateji türleridir ve bu stratejiler aynı zamanda sonuçları gözden geçirmek için de kullanılmaktadır (Imel, 1992, 4).

Duygusal Stratejiler: Duygu, motivasyon ve teşvik gibi farklı şekillerdeki davranış modellerinin hakimiyetini sağlamakta, kıyaslamakta ve değişik perspektiflerden gözlem yapmaya imkan sağlamaktadır.

Yansıtıcı öğretim yönteminde çeşitli araç ve gereçler kullanılmaktadır. Bunların arasında bilişim cihazları, işitsel, görsel ve yazılı ekipmanlar da mevcuttur. Bu materyaller ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Yansıtıcı Öğretimde Kullanılan Araçlar

Yansıtıcı öğretim yönteminde kullanılan bazı materyallere aşağıda yer verilmiştir; yansıtıcı öğretmen adaylarını yetiştirirken uygulanan yansıtma pratiği içerisinde birçok yöntem ve araç mevcuttur.

- 1- **Öğretmen Günlükleri:** Dersin öğretmeni, yaşadığı deneyimleri ve olayları not etmektedir.
- 2- **Öğrenci Günlükleri:** Öğrenciler o günkü derste öğrendikleri ve kendilerine ilginç gelen konular hakkındaki kişisel düşüncelerini yazmaktadırlar.
- 3- **Anket ve Gözlem Formları:** Herhangi bir eğitim-öğretim periyodunda bir anket ya da çalışmanın tasarlanıp, uygulanması.
- 4- **Davranış ve Hareketleri Gözleme:** Modern ve yenilikçi öğretmenlerin ve daha sonraki reaktörlerin ders ortamında, bir plan dâhilinde yürütülmesi.

- 5- **Ders Kayıtları:** Ders konuları hakkında ders planı ve raporların tutulması.
- 6- **İşitsel ve Videobant Kayıtlar:** Öğrencilerin ders atmosferinde konu anlatılırken tutulan ve çekilen somut kaynaklardır.
- 7- **Gözlem:** Öğretmen ve öğrencinin sınıf içerisindeki işbirlikli ve karşılıklı hareketidir.

Yansıtıcı Öğretimin yararlarından bir kısmına aşağıda yer verilmiştir ve bazıları şunlardır;

Yansıtıcı Öğretimin Avantajları

Yansıtıcı öğretim yöntemi, öğretim periyodu esnasında öğretmenlere çok çeşitli faydalar sağlamaktadır ve bunlardan bazıları aşağıda maddeler şeklinde sıralanmıştır: (Beyer,1984, 36–41; Vulliany ve Webb, 1992,41–51; Carr, 1992, 251; Griffiths ve Tann, 1991):

- a- Öğretmenlerin öğrencilerini ve sınıfını daha detaylı tanımalarını sağlar.
- b- Öğretmen adaylarına ‘gerçek yaşam’ deneyimi verir.
- c- Öğrenci ve öğretmen motivasyonunu yükseltir.
- d- Öğretmenin dersini ve anlatacağı konuyu öğrencilerine ve kendi kişisel yetilerine uyarlayarak tasarlanmasını ve geliştirmesine olanak tanımaktadır.
- e- Teori ve pratiği birbirine bağlamaktadır.
- f- Profesyonel gelişim sağlamaktadır.
- g- Öğretim talepleriyle aşına olmayı sağlamaktadır.
- h- Ahlaki değer köklerine inmektedir.
- i- Halk kavramları kişisel kavramlara dönüşebilmektedir.
- j- Öğretimin niteliğini ve niceliğini arttırmaktadır.
- k- Bilişsel öğrenmeye ilaveten, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda da kendini göstermektedir.
- l- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde baş rol oynamaktadır.
- m- Bireylerin kendine özgü olan yetenek ve ilgilerini ortaya çıkartarak, farkındalık durumu oluşturmaktadır.
- n- Öğretmenler, karşılıklı tecrübe ve bilgi alışverişiyle, sadece kendi ilgi ve yeteneklerine göre değil fakat aynı zamanda diğer insanların paylaşımlarında bağlı olarak kişisel öğretim ve öğrenme zamanlarını düzenleyebilmektedir.
- o- Problemlerin, kaosların ve çözümlerin niteliğini doğallaştırıp, kolaylaştırmaktadır.

Yansıtıcı öğretim yönteminde, ders içinde ve dışında öğretmen ve öğrencilere sorulabilecek muhtemel sorular vardır ve bazıları şöyledir;

Öğretmen Soruları:

Bu tip sorular öğretmenin hem mesleki hem de kültürel gelişimine olumlu etki yapabilecek türdendir, örneğin;

- 1- Neleri etkili yaptım, neleri yapamadım?
- 2- Öğretmen olarak iyi ve kötü yönlerim nelerdir?
- 3- Ne tür mesleki değişim ve gelişmelere ihtiyaç duyarım?
- 4- Hangi teknik ve yöntemleri kullandım, etkili oldu mu? Olmadıysa sebepleri nelerdir?
- 5- Ne tür problemlerle yüz yüze kaldım, çözüm üretebildim mi?
- 6- Dersin muhtevasını, araç-gereç ve etkiliği nasıl en üst düzeye çıkarabilirim?
- 7- Sınıf yönetiminde ne kadar etkili oldum, aksi takdirde zayıf yanlarım nelerdi?
- 8- Öğrenci davranışlarında beklediğim değişiklikleri gözlemleyip, iyi bir sonuç aldım mı?

Öğretmen ve eğitimci bu soruların cevaplarını büyük bir titizlikle verdikten sonra, daha fazla nasıl etkili ve aktif olabilirim, nelere ağırlık vermeliyim ya da vermemeliyim gibi sorularla ve cevaplarla muhatap olmaktadır.

Öğrenci Soruları:

Aynı şekilde, öğretim süreci boyunca öğrencilerin de cevaplama beklenen sorular mevcuttur ve bir bölümü şu şekildedir:

- 1- Bu derste öğrendiğiniz en temel üç unsur nedir?
- 2- Bu dersten sonra neleri yapmaya ya da yapmaya karar verdiniz?
- 3- Bu dersten sonra sürekli olarak nelerin üzerinde yoğunlaştınız?
- 4- Bu dersten sonra aklınıza takılan sorular nelerdir?

Aşağıda, mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim birleştirilmeye çalışılarak, bir harmalanma yapılmaya çalışılmıştır.

2.4. Mikro-Yansıtıcı Öğretim

Bu kısımda, mikro-yansıtıcı öğretimin tanımı, amacı, gelişimi ve aşamaları gibi konulara yer verilmiştir. Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi, mikro öğretim ile yansıtıcı öğretimin harmanlanması, bir başka deyişle, birleştirilmesiyle bir sentez oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi ile bir karma yöntem üzerinde çalışılmıştır. Sadece, iki öğretim yöntemi karma yapıldığı için yeni yöntemin adı, mikro-yansıtıcı öğretim olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan, bu yeni öğretim sentezinin bir yöntem olduğu kabul edilmiştir.

Yöntem, usul ve metot kavramlarıyla eş anlamlıdır. Yöntem kavramını Oğuzkan (1993, 166), bir konunun öğrenilmesi veya öğretilmesi gibi amaçlara ulaşılabilmesi için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol şeklinde tanımlanmaktadır. Gerçekte, alanyazında genelde yöntemle ilgili vurgulanan benzer şeylerdir. Yöntem için öğretimsel bir amaca giden güvenilir bir yol denilmektedir. Öğretim yöntemi, öğretmenin sınıfta öğretim için yaptıkları uygulamalar (Taşpınar, 2004) olup eğitimde kazanımlar ‘nasıl gerçekleşecek?’ sorusuna cevap arar (Demirel, 2000). Bu açıklamalardan hareketle, mikro-yansıtıcı öğretim, sayıtlılarda da belirtildiği gibi bir yöntem olarak kabul edilmiştir.

2.4.1. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Tanımı

Mikro-yansıtıcı öğretim, hem mikro hem de yansıtıcı öğretime benzer bir öğretim deneyimidir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarına deneyim kazandırmada mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim ile benzer özellikler taşımaktadır. Bu yeni yöntem, uygulayıcılara olanaklar dâhilinde derslerin planlanmasını ve tamamlanmasını sağlamaktadır. Bu yöntemde dersler genellikle kısa, 5–15 dakika arasındadır ve tek bir öğrenme becerisini kapsamaktadır. Mikro-yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarına pozitif deneyim sağlamaktadır. Bu nedenle, bu yöntemde, mikro ve yansıtıcı öğretimin bir sentezlemesi yapılmıştır. Bu anlamda, mikro-yansıtıcı öğretim tanımı araştırmacı tarafından şu şekilde verilmiştir: Mikro-yansıtıcı öğretim, öğrenmelerin kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımla, duyguları da göz önüne alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematiğidir. Bu öğretimle, öğretmen adayları hazırladıkları dersleri görevler yüklenmiş küçük gruplara sunmaktadırlar. Bu görevler sınıf ortamına bağlı olarak eleştiren gruplar ve

değerlendirmeci gruplar şeklinde olabilmektedir. Öğretmen adayları, anlatımlarını gerçekleştirdikten sonra sunular üzerinde yansıtma sağlamaktadırlar.

Mikro-yansıtıcı öğretim sentezinde, yansıtıcı öğretimin en büyük katkısının öğretim sürecindeki düşünmeyi yükseltmesi şeklinde tahmin edilmektedir. Düşünmenin yükseltilmesi basit düşüncelerden başlayarak dersin ilerleyen aşamalarında sentez değerlendirme düzeylerinde düşünmenin derinleştirilmesidir. Bu şekliyle yansıtıcı öğretim, mikro öğretime göre düşünmeyi daha çok geliştirmektedir. Ayrıca yansıtıcı öğretim başkalarının duygularına da önem vermektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin duygusal olduğu göz önüne alınırsa bu tür yöntemlerin yaygınlaşması kaçınılmazdır. Bu bilgilerden hareketle, mikro-yansıtıcı öğretim iyi bir iletişimle daha fazla düşünen, düşündüğünü uygulayan ve bu uygulamalardan ders alarak deneyim kazanan öğretmen adaylarının gelişmesinde büyük rol oynamış olacaktır.

Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi, aynı zamanda hem beceri ve kavramları içeren hem de duygulara yer veren bir disiplinler bütünüdür. Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde kontrollü bir öğretim atmosferi mevcuttur. Öğrenciler ve öğretmen iç içe etkileşim halindedirler. Öğrencilere öğretilecek kavram, beceri ve davranışlar daha önceden belirlenir ve gerçek sınıf ortamında çeşitli bilişim araçlarıyla desteklenerek sunulur. Bu araçlar, dönütü olan televizyon, bilgisayar, video-bant, cd, kamera ve fotoğraf makinesi gibi cihazlardır. Öğrenciler sunularını yaparken arkadaşları tarafından kaydedilmekte ve daha sonra kendilerindeki olumlu ve olumsuz yansıtımların neler olduğunu rahatlıkla görebilmektedirler. Bu araştırmada da ağırlıklı olarak bu yöntem üzerinde yoğunlaşmıştır. Aşağıdaki şekilde örnek bir mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin işleyişi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Mikro-yansıtıcı öğretimde, şekilde de görüldüğü gibi beceri, kavram, duygu ve iletişim harmanlanarak, günlükler, televizyon ve kamera vasıtasıyla uygulamaya konulmaktadır. Mikro öğretim yöntemi, beceri ve kavramlar vasıtasıyla öğretimin bilişsel boyutun diğer yandan yansıtıcı öğretim yöntemi ise, duygular ve iletişim yoluyla öğretimin daha çok duyuşsal kısmını oluşturmaktadır. Kamera ve fotoğraf makinesi kullanmakta öğretimin üçüncü aşaması olan psiko-motor yapıyı ifade etmektedir. Sonuç olarak, bu üç öğretme yöntemini kapsayan, mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi hepsinin bir sentezini meydana getirmektedir ve böyle karma bir yöntemin etkililiği kuşkusuz öğretim alanına etkili bir şekilde yansıyacaktır.



Şekil. 2.4.11 Örnek Bir Mikro-Yansıtıcı Öğretim Şeması

Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi, öğrenmelerin organize ve kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırıcı yaklaşımla, duygularını da göz önüne alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematığıdır. Sürekli değişimin ve gelişimin yaşandığı dünyada etkili olmak, sürekli öğrenme ve gelişme yeteneğinde olmayı gerektirir. Hem organizasyonların dünyası hem de eğitimin dünyası çarpıcı bir şekilde değişmektedir. Değişen ihtiyaçları karşılaması için öğretmen ve ders programlarının da geliştirilmeye ihtiyacı vardır ve bu yöntemlerden birisi de mikro-yansıtıcı öğretim yöntemidir. Mikro-yansıtıcı öğretim diğer alanlarda da etkili olabileceği gibi, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında kendine yer açacak bir pazar bulacaktır. Bu yeni ve çağdaş öğretim yöntemi zamanla, tıpkı bir şişe saf suyun, içine boşaltılan kabın şeklini ve rengini nasıl alıyorsa, girdiği programın ya da alanın şeklini ve rotasını olumlu yönde alacaktır.

2.4.2. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Amacı

Mikro-yansıtıcı öğretim hem bilişsel hem de duyuşsal aktiviteleri içeren ve destekleyen çağdaş bir öğretim yöntemidir. Yansıtıcı öğretim ve mikro öğretim aynı hedefe hizmet etmektedirler. Her iki öğretim yönteminde de amaç en iyi, en donanımlı öğretmen profilini ortaya çıkarmaktır. Her ikisinin karışımı olan mikro-yansıtıcı öğretimde de temel amaç aynıdır ve öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki anlatımlarını küçük kavram ve becerilerle öğretim ortamına aktarmaları ve bunu yaparken duyguları ön plana çıkartıp olumlu ve olumsuz yansıtılarda bulunmaları istenmektedir.

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin diğer amaçları aşağıda verilmiştir:

- 1- Bir öğretim olayının derinlemesine düşünülerek dikkate alınmasını sağlamak,
- 2- Evdeki sıcak aile atmosferinin sınıf atmosferine taşınmasını sağlamak,
- 3- Öğretmene, yöneticiye, veliye ve öğrenciye anında dönüt ve yansıtma sağlamak,

- 4- Sınırlı zamanda pozitif deneyimler sağlamak,
- 5- Tüm dersler için bir öğretim zenginliği ve çeşitliliği sağlamak.

Mikro-yansıtıcı öğretim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan ve önemseyen bir yöntemdir. Bu nedenle, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin amaç veya amaçlarının yeterince anlaşılabilmesi için yapılandırmacılığın iyi bilinmesinde fayda vardır. Yapılandırmacılık, bilgiyi temelden kurmaya dayanan bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kavramdır (Demirel, 1999). Burada öğrencinin kendi örüntülerinin farkında olarak ve kendi düşüncesini kontrol ederek hareket etmesi önerilmektedir. Bu yönleriyle mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi “yapılandırmacı” öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi var olan bilgisiyile sunulan yeni bilgiyi sürekli olarak karşılaştırıp bilgilerini yenileyen, değiştiren ve bilgilerine yeni bilgiler ekleyen bir konumda görmektedir. Kısaca, öğrenci bilgi verilen değil, bilgiyi alan ve inşa eden pozisyonundadır. Bu bağlamda bilginin keşfi ve öğrenme kavramı anahtar kavramlar olmaktadır.

En geniş anlamda bilgi, bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, bilgi, bir bireyin çevresindeki nesnelere, olaylar veya varlıklarla olan etkileşimi sonucunda zihninde bu nesnelere yüklediği anlamdır. Bu tanıma göre, bilginin oluşabilmesi için dört unsurun varlığı söz konusudur. Bunlar, (1) birey, (2) nesne, olgu veya olay, (3) birey ile nesne, olgu veya olay arasında oluşan bir etkileşim ve (4) bireyin söz konusu nesne, olgu veya olaya yüklediği kişisel anlam.

Dolayısıyla, bir bireyin bilgi sahibi olması, onun gözlemleri, deneyimleri veya okuma, dinleme ve izleme gibi çeşitli etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşmektedir. Bu durum ise, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını ve öğrenme etkinliklerinin onların tecrübe ve yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini gerektirir. Diğer bir deyişle, öğrenmenin oluşabilmesi için, bireyin yeni olayları veya olguları zihninde daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir.

Nitekim son yıllarda, eğitimciler tarafından bilimin doğasına ve bilimsel bilginin değerine ilişkin gerçekleştirilen post-pozitivist tartışmalar, aşağıdaki soruları da gündeme getirmektedir (Özden, 1998, 17):

1. Bilgi kesin ve değişmeyen değerler midir, yoksa bireye göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?
2. Dersler, ansiklopedik bilgileri mi yüklemeli, yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi esas almalı?
3. Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle mi yüklemeli, yoksa okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğretmeli?
4. Bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve formal disiplin alanlarının öğretmen tarafından öğrenciye yüklenmesi ile mi, yoksa formal disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile mi en iyi elde edilir?
5. Eğitim, sadece sözel ve sayısal zekâyı mı geliştirmelidir? Yoksa görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihinsel gelişmeyi mi hedeflemelidir?

Doğal olarak, eğitimcilerin bu gibi sorulara verecekleri cevaplar, okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin özünü oluşturacaktır. Ancak, soruların ikinci kısımlarına ağırlık verilmesi gerektiği görüşündeki cevapların geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme yaklaşımı ile gerçekleştiremeyeceği de çok açıktır. Çünkü bu türdeki cevaplara göre, günümüz okullarından ve öğretmenlerinden beklenen en önemli görev, topluma yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir.

Aynı şekilde, Zoharik'e (1995) göre, bilginin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Bilgi, insanların kendileri tarafından yapılandırılır: Bilgi, birtakım keşfedilmesi gereken kanunlar, gerçekler veya kavramlar değildir; çünkü bilgi, onu bilenden bağımsız olarak var olmaz. Dolayısıyla, insanlar kendi kişisel deneyimlerine ve tecrübelerine bir anlam verme sürecinde kendi bilgilerini yine kendileri oluştururlar. Yani, bireyin bildiği her şey, ancak o bireyin kendisi tarafından yapılandırılır, bir başkası tarafından değildir.

2-Bilgi, kesin değildir, fakat değişken bir yapıya sahiptir: Bilgi, varsayımlara dayanır, yani sanaldır; bu nedenle de, bilgide yanılabilirlik söz konusudur. Dolayısıyla, bilgi asla durağan bir yapıya sahip olamaz; çünkü insanlar

sürekli olarak yeni deneyimler ve tecrübeler edinirler. İnsanların yeni yaşantılarına bağlı olarak yeni şeyler öğrenmeleri onların keşfettikleri her şeyin daima geçici veya tamamlanmamış bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır.

3- Bilgi, bir birikim sonucu oluşur: İnsanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışlarını açığa vurmaları veya onları başkaları ile paylaşmaları sayesinde gelişir. Dolayısıyla, insanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışları, yine bu nesnelere ve olaylar hakkındaki yeni deneyimleri ile karşılaştırıldığında daha derin bir anlam ve kuvvet kazanır; çünkü insanlar bildiklerini diğerleri ile paylaşarak onlardan geribildirim alırlar.

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde bilginin yapılandırılması bilginin öğrenilmesi ile yakından ilgilidir. Öğrenmek demek, değişmek demektir. Dolayısıyla, öğrenme, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme, bir bireyin etrafı ile etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir unsurdur (Charlesworth, 1996). Bireylerin öğrenme yaşantıları değişik türdeki aktiviteleri kapsar. Örneğin, dört yaşındaki Ali, evlerinin bir duvarında yürüyen bir yaratığın veya canlının ne olduğunu babasına sorar: "Baba bu nedir?" Babası, büyük, yeşil bir örümcek" der. Bu yaşantısı sonucunda Ali, yeni bir kavramı (yani, büyük, yeşil bir örümceğin ne olduğunu) öğrenmiştir. Öğrenme, ayrıca, değişik türdeki öğrenme formlarıyla oluşmaktadır. Bu formların başlıcaları arasında (Charlesworth, 1996)' da belirttiği gibi; (1) algılama yoluyla öğrenme, (2) gözlem ve taklit yoluyla öğrenme ve (3) model alma yoluyla öğrenme sıralanabilir.

Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleri ile çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyor ise, bu durumda bireyin bu bilgiyi belleğe kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir. Yapılandırmacı kuramın öncülerinden Piaget'e (Phillips ve Soltis, 1991) göre, örneğin, zekâ, bir bireyin çevresine uyum yapabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi yeteneğidir. Bu uyum sürecinin gerçekleşmesi için bireyin zihninin birbirini tamamlayan üç temel işlevi yerine getirmesi gerekir.

Bunlar, (1) özümleme, (2) uyma ve (3) dengelemedir. Buna göre, birey, yeni bir durum ya da yaşantı ile karşılaştığı zaman, onu ilk önce zihninde var olan zihinsel

şema veya zihinsel yapı ile karşılaştırır. Buna özümleme denir. Eğer bireyin zihinsel şeması yeni yaşantıları açıklamaya yetmezse, bu durumda birey zihnindeki yapıyı yeni yaşantıya uydurmaya çalışır. Buna uyma denir. Bütün bu süreçte birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantıları ile karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturma çabasındadır. Örneğin, bir bireyin "su" ile deneyimlerinin evdeki banyosu ve mahallesindeki yüzme havuzu ile sınırlı kaldığını varsayalım (Brooks ve Brooks, 1993). Bu durumda birey, suyu sakin, durağan ve yalnızca kendisinin gerçekleştirdiği hareketlere bağlı olarak hareket eden bir yapıda tecrübe etmektedir. Aynı bireyin bir müddet sonra bir deniz veya okyanus sahili ile karşı karşıya kaldığını varsayalım. Bu durumda birey, suyun yükselen dalgalarını ve kıyıya vurmasını, çarpmanın etkisiyle oluşan köpüklerin suyun üzerinde görünüp aniden kaybolmasını ve denizin belli bir ritim ile yükselip alçalmasını tecrübe edecektir. Ayrıca, deniz suyunun bireyin ağzına sıçraması halinde, birey suyun tadının daha önceki su tadı ile ilgili edindiği tecrübesinden tamamen farklı olduğunu fark edecektir.

Dolayısıyla, bireyin su ile ilgili bu yeni yaşantısı karşısında iki tercihi söz konusudur. Bu durumda birey, (1) ya su ile ilgili yeni deneyimlerini yine su ile ilgili zihninde var olan yapıya uyduracak ve su hakkında yeni bir anlayış yapılandırarak (2) ya da su ile ilgili yeni bilgi ve yaşantılarını görmezden gelecek ve eski veya orijinal anlayışını muhafaza edecektir. Çünkü bilgi yalnızca öznel {bireyin kendisi} veya nesnel (bu durumda "su") değildir, fakat her ikisinin de birbiriyle etkileşiminden ve birleşmesinden oluşur. Yukarıdaki örnekte, bireyin su ile etkileşimi ve bireyin bu yaşantısı üzerine kişisel olarak yansımaları süreçleri birlikte bireyin su hakkında bildiklerinde ve düşündüklerinde yapısal bir değişikliğe yol açacaktır. Çünkü öğrenme, sadece her zaman bireyin daha çok şeyleri keşfetmesi demek değildir, fakat aynı zamanda bireyin kendi deneyimlerini farklı bir zihinsel yapı ile yorumlamasıdır.

Bütüncül yaklaşımı esas alan aktiviteler ise, geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Yine, öğrenme yaşantıları öğrencilerin üzerinde birkaç gün harcayabilecekleri kadar uzun-vadeli olarak geliştirilmelidirler. Sosyal niteliği içeren aktiviteler, bireysel olanlardan daha yararlıdır; çünkü öğrenciler grup içinde çalışırken, ileri sürdükleri fikirlerine yönelik grup üyelerinden sürekli olarak geribildirim alırlar. Strong, Silver ve Robinson (1995) öğrencilere, hangi türdeki etkinlikleri tamamıyla ilginç, cazip ve çekici bulursunuz ve

hangi türdeki etkinlikleri yapmaktan nefret edersiniz sorularını yönelterek, sınıftaki etkinlikleri cazip olarak nitelendiren öğrencilerin bu etkinliklerde başlıca dört amaçları olduğunu gözlemişlerdir. Her amaç, aynı zamanda, spesifik bir insan ihtiyacına da dikkat çekmektedir.

Bunlar:

1. **Başarı** (öğrencilerin belli bir konudaki hünerlilik ve beceriklilik ihtiyacı),
2. **Merak** (öğrencilerin belli bir konuyu anlama ve kavrama ihtiyacı),
3. **Orijinallik** (öğrencilerin belli bir konuya ilişkin bireysel katkı ihtiyacı),
4. **Etkileşim** (öğrencilerin belli bir konuda başkalarıyla karşılıklı iletişim ve etkileşime girme ihtiyacı) sonucunda gerçekleşir. Ancak, bu mesajların anlamları, bireylerin bilgiyi algılamalarına bağlı olarak, her birey için farklı olabilmektedir. Örneğin, Fatma, çok miktarda baharat sosu kullanılarak hazırlanmış bir yemeğin tadına baktığında, "çok kötü" nidaları ile bir bardak su için lavaboya koşar. Aynı yemeğin tadına bakan Emine ise, büyük bir hoşnutluk edasıyla gülümser ve "süper" der. Dolayısıyla, açıkça görüldüğü üzere, Fatma ve Emine'nin baharat sosunun tadı hakkında farklı yorumları söz konusudur.

Bu çerçeveden bakıldığında, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapılandırmacı yaklaşım, aşağıdaki 10 temel öğrenme ilkesini ileri sürmektedir (Glatthorn, 1994):

1. Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir; öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme, öznelidir; öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir; öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme sosyaldır; öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme, duygusaldır; zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: Bireyin kendi becerileri

hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

7. Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir; öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.
8. Öğrenme, gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.
9. Öğrenme, öğrenci merkezlidir; öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
10. Öğrenme, süreklidir; öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

Bilginin oluşturulması ve öğrenilmesinde yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizde de popüler olmaya başlamıştır. Zoharik (1995), yapılandırmacı yaklaşımının aşağıdaki beş temel ögesi olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, uygulamada bu ögeler birbirlerinden tamamıyla bağımsız veya birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir. Öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan alakalı olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin sahip oldukları bilgi yapısının farkında olmaları, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemlidir. Bu durum, öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenler ise, bu ön-bilgiler sayesinde, öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları anlayışların üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler. Öğrencilerde var olan bilgilerin harekete geçirilmesi için, öğretmenler, öğrencilere konu ile ilgili ne bilip ne bilmediklerine dair direk sorular yöneltebilirler veya sınıfta konunun çeşitli boyutlarına ilişkin beyin fırtınası etkinlikleri düzenleyebilirler.

Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar; fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu da, öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir. Yani, bir bireyin belli bir bilgiyi uygulayarak, belli bir problemi çözmesi ile o bireyin kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunun

farkında olması iki aynı şeydir. Dolayısıyla, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân tanıyan aktivitelerdir. Bunlar arasında örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler sıralanabilir.

Öğrenciyi, öğrenmenin merkezine alan bir yaklaşımın köklerine eğitim tarihinde zaman zaman rastlasak da, yirminci yüzyılda bu tür bir yaklaşım daha fazla kabul görmüştür. Vygotsky, Piaget ve Bruner'in (1961) çalışmaları özellikle sözü edilmesi gereken çalışmalardır. Çağdaş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının Vygotsky (1962) ile başladığını söyleyebiliriz. Vygotsky'ye göre, öğrenmenin temeli bireyler arası etkileşimdir. Birey kendisinden daha bilgili olan bir arkadaşıyla veya bir yetişkinle iletişim kurarak bilgi inşasında gerekli desteği alabilir.

Daha bilgili olanın düşünme örüntüsünü modeller ve edinir. Kubaşık etkinlik bilginin iletişimini, paylaşılmasını ve içselleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Vygotsky'ye göre öğrenmede ikinci önemli ilke, bireyin bildiklerini kullanarak ve destekle öğrenebileceği bilgi düzeyinin belirlenmesidir. Dolayısıyla, bireye düzeyinin biraz üstündeki öğrenme malzemesi öğretmenin kılavuzluğunda verilmelidir ki önsel bilgilerin işe koşulması ve yeni bilgi oluşumu meydana gelebilsin.

Sosyal etkileşim ve gelişimsel erişim alanı kavramlarının ortaya çıkardığı diğer bir kavram ve ilke de bilişsel çıraklık ilkesidir. Vygotsky, bireyin içinde bulunduğu kültürün iletişim dilini ve iletişim örüntülerini kazanarak öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ileri sürer. Herhangi bir konu alanında da öğrenme, o konudaki iletişim örüntülerinin keşfi ile olacaktır. Bu keşfin bilişsel çıraklıktaki birincil koşulu öğrencinin aktif olarak bir etkinliği yerine getirmesidir. Bir bütün olarak verilen karmaşık etkinliğin yerine getirilmesi bir uzmanın gözetiminde olmaktadır. Kavramdan da anlaşılacağı üzere bilişsel çıraklığa en iyi örnek oto tamirhanesinde çırak olarak işe başlayan bir bireyin onarım işlerini yapmayı ustasından nasıl öğrendiğini incelemek olacaktır. Çırak ustasının çalışmasını inceleyecek ve kendisine verilen işi ustasının gözetiminde yapacaktır. Ona verilen iş bir bütündür ve bu bütünlüğün yardımıyla başarılmasını, yardımın azaltılması ve sıfıra indirilmesi izleyecektir. Tüm etkinliklerde öğrencinin başrolde olması, hatalarından öğrenmesi, etkinliğin tek başına bir bilgi örüntüsü seti olması önemlidir. Tüm bu çalışmalar ustalık kültürünün bilgi, davranış ve normlarını bireye kazandırmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmede bilişsel değişim ve kavramsal gelişim, bireyin bilgiyi içselleştirmek için yapmak zorunda olduğu zihinsel işlemlere bağlıdır. Dolayısıyla, tüm öğrenmeler bir keşiftir. Zihinsel işlem yapabilmenin öncelikle pekiştirilmesi gerekmektedir. Yani olguların sorgulanması önemlidir. Bu nedir? Nasıl olmaktadır? Niçin olmaktadır? Eğer belli değişkenler değişirse nasıl olur? Ne olur? Verilen olgulara benzer bilgilerim nelerdir? Onlar bana ne derece yardımcı olur? Yardımcı olmazsa bunun nedeni nedir? Verilenleri anlamak ve çözüm üretebilmek için nasıl bir yaklaşım faydalı olabilir? Bütün bunlar ve benzeri sorgulama biçimlerinin öğrenciye kazandırılması kritik öneme sahiptir. Çünkü öğrenmeyi kontrol edebilecek düzeye gelen bir öğrenci, artık öğretmenin ya da daha bilgili bir arkadaşının yardımını fazla almadan kendi kendine keşif yapabilir. Kısaca, kendi öğrenme stratejileri, kazanılan bilgiyle öğrenci arasında bir arabulucu rolü oynar. Yapılandırmacılığın temelini oluşturan bazı ilkeler, amaçlar ve hedefler vardır. Aşağıda bu üç kavramla ilgili ifadelere yer verilmiştir. İlk olarak ilkelere değinilmiştir.

Yapılandırmacılığın temel aldığı ilkeler aşağıda verilmiştir:

- Öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme
- Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma
- Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme
- Eğitim programını öğrenen görüşlerine göre değiştirme
- Öğrenme bağlamında öğrenmeleri değerlendirme

Bu ilkeler doğrultusunda, öğretmen kendine uygun bir öğrenme ortamı sağlamakta ve uygulamaya geçmektedir. Yapılandırmacılığın amaçları şunlardır:

- Öğrenenler, öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler, araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırır.
- Öğrenme etkin olarak eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler içerik ve süreci aynı anda öğrenirler.

Yapılandırmacılığın amaçları, mikro-yansıtıcı öğretim sentezi ile örtüşmektedir. Çünkü yansıtıcı öğretimin özünde yapılandırmacılık vardır. Aşağıda, mikro-yansıtıcı öğretimin gelişimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.4.3. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Gelişimi

Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi, 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştirme programı olarak ortaya çıkan mikro öğretim ve 1930'lu yıllarda ünlü pragmatist John Dewey ve Schon tarafından öne sürülen yansıtıcı öğretim yönteminin bir sentezi olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve bu çalışmada hem kuramsal hem de uygulama boyutu bulunan çağdaş, yenilikçi ve sorgulayıcı bir öğretim yöntemidir. Mikro-yansıtıcı öğretime yönelik herhangi bir çalışma ilgili alanyazında tespit edilememiştir.

2.4.4. Mikro-Yansıtıcı Öğretimin Aşamaları

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde mümkün olduğunca gerçek bir sınıf ortamı oluşturuldu. İlk olarak sınıf öğretmeni tarafından bu yöntemin kuramsal boyutu öğrencilere verilmektedir ve bu sunum karşılıklı diyaloglar ve soru- cevap şeklinde sürmektedir. Sınıf içerisinde 5–6 kişilik küçük gruplar oluşturulmaktadır. Bu gruplara konu ile ilgili küçük anlatımlar verilmektedir. Buradaki amaç öğretmen adaylarına derse girişin, psikolojik hazırlanmanın, gelişme kısmının, performansın ve dersin bitirilişinin nasıl yapıldığını göstermektir. Bunlar aşağıda şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Örnek sunu izlettirme,
- 2- Grup oluşturma,
- 3- Küçük becerilerle öğretim,
 - a. Derse giriş,
 - b. Kavram ve ilkelerin açıklanması,
 - c. Soru sorma,
 - d. Beceri öğretimi,
 - e. Sınıfın yönetilmesi,
 - f. Dersin bitirilmesi.
- 4- Öğretmen adaylarının günlük tutması,
- 5- Öğretmen adayları ile iç içe olma, arkadaş olma, yanına oturma ve onlarla dertleşme,
- 6- Genel sunuların kameraya alınması, (Öğretimin birleştirilerek 20–30 dakika ders anlatılması),
- 7- Eksik ve yanlış sunuların tekrar sunularak kameraya alınması.

Öğretmen adayları daha sonra bu basamaklara bağlı olarak 5–15–30 dakikalık sunular gerçekleştirmektedirler. Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde teknolojik araçlar da oldukça önem taşımaktadır; bir kamera, bir fotoğraf makinesi, tepegöz, power point slaytları, data show, tahta ve tahta kalemi bunlardan bazılarıdır.

2. 5. İlgili Araştırmalar

Araştırma bulgularının kontrol edilmesi ve benzer çalışmaların incelenmesinin araştırmaya olumlu etkisi olacağı fikriyle konu ile bağlantılı hem Türkiye hem de yurtdışından elde edilen mikro öğretim, yansıtıcı öğretim ve yansıtıcı düşünme çalışmaları bu bölümde özetlenmiş ve tarih sırası ile verilmiştir.

2.5.1. Mikro Öğretimle İlgili Araştırmalar

Bayraktar (1982) tarafından “Mikro Öğretim Yöntemi Ve Uygulaması” adlı bir tez hazırlanmıştır. Bu tezin özelliği Türkiye’de mikro öğretim üzerine yapılan ilk çalışma olmasıdır. Araştırmanın amacı yöntemi, örnekleme, sonuç ve öneri araştırması, stajyer öğretmenlere mikro öğretim yöntemi ile ilgili bilgi verme ve mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamındaki etkisini ortaya koyma ve nasıl uygulanabileceği ile ilgili öneriler sunmaktır. Gruplar örnekleme yoluyla seçilmiştir. Deneysel bir çalışma uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar, deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu yönündeydi.

Klinzing ve Floden (1991)’ın yaptıkları çalışmada, “İngiltere Ve Almanya Başta Olmak Üzere, Avrupa Ve Bazı Afrika Ülkelerindeki Mikro Öğretim Yöntemlerinin Gelişimini Ve Yaygınlığını” tanımlamaktadırlar. Bir öğretmenlik uygulama aracı olarak mikro öğretim, video kayıtlar ve kasetler yardımıyla küçük grup oluşumlarında öğretme davranışları ve becerilerini öğretmektedir. Eğitimsel reform çalışmalarıyla tutarlı ve dengeli olarak, Avrupa’daki mikro öğretim hareketi kabına sığmayarak geleneksel yapının oldukça önüne geçmiştir. Bu hususta çeşitli faktörlerin etkisi olmuştur. Bazıları şöyledir; aday öğretmenler, akademik çalışmaları pratik tecrübeye yayarak, yansıtıcı ve beceri sahibi uygulamacılar haline gelmişlerdir ve elbette profesyonel eğitim derslerinin bu konuda etkisi büyüktür. Systemsiz ve uygunsuz alan gözlemleri ve tecrübeleri bir kenara bırakılmıştır. Bu çalışmada, en önemli amaçlar arasında üniversiteleri tekrardan yapılandırmak ve şekillendirmek, laboratuvar temelli öğretim yetiştirme metotları geliştirmek, deneysel analitik çalışmaları canlandırmak ve eğitimsel yapı içerisinde videoyu tanıtmak ilk sıralarda gelmektedir.

Vare (1993)'in "Neo-Vygotskian Teorik Görüşlere Dayalı Mikro Öğretimin Davranışsal Fenomeni" adlı bir çalışması mevcuttur. Çalışma bir profesör ve klinik eğitmeni tarafından yönetilen iki grup aday öğretmenin örnek bir çalışmasıdır. Bu çalışmadaki amaç, bir tür özel stratejik ilişki olarak Vygotsky'e ait olan ZPD terimini (The Zone of Proximal Development- En Yakın Gelişim Alanı) kavramlaştırarak genişletmektir. Mikro öğretimin bu yönü aday öğretmenlerin öğrenme ve öğretmede geçtikleri süreçlerde tarihsel, sosyal ve kültürel koşulların nasıl oluştuğunu incelemektedir. Bu model, ZPD kavramının bir yapısal alan olarak nasıl tanımlandığını ve anlamın oluşturulduğu yerdeki yaratıcılığı ve şekilciliği incelemiştir. Buradaki amaç, ZPD'nin öğretmen ve öğrenci ilişkisini şekillendiren insanlar tarafından nasıl karmaşık bir şekilde yapılandırıldığını göstermektir. Bu çalışma, gücün ve bilginin gösterimini öğretmen hazırlık programında daha geniş bir tarihsel kavram içerisinde analiz etmektedir. En son olarak da, bu araştırma mikro öğretim yönteminin uygulamaya ve özerk okul eğitimine dayalı olarak analizini yapmıştır.

Külahçı (1994) tarafından ele alınan diğer bir mikro öğretim çalışması ise mikro öğretim dersine yönelik "Fırat Teknik Eğitim Fakültesi, Makine Eğitimi Bölümü Ve Makine Öğretmenliği Bölümlerine Deneme Amaçlı Bir Model" oluşturulmasıydı. Araştırmacı bu modeli oluşturmuş ve uyguladıktan sonra bulguları değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda bu modelin ileriki yıllarda da kullanılabileceği kanaatine varılmıştır. Öğretmen adayları da bu uygulamanın kendileri için çok yararlı olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yine Külahçı (1995) tarafından öğretmen yetiştirme modül serileri bünyesinde bir "Mikro Öğretim Modülü" oluşturulmuştur. Buradaki hedef öğretmen adaylarında kaygılara, korkulara ve heyecana sebebiyet veren faktörleri ortadan kaldırıp, öğretmenlik uygulamasına daha deneyimli ve hazırlıklı olarak başlanmasıydı. Bu çalışma sonunda da hedeflenen davranışlara ve becerilere ulaşılmıştır.

Çeliksoy (1996)'un "Hentbolde Mikro Öğretim Yönteminin Teknik Öğretim Olarak Etkiliği" adlı çalışmasında deneysel bir yöntem kullanmıştır. Mikro öğretim yöntemi ve geleneksel yöntem mukayese edilmiştir. Sonuç olarak hentbol spor dalında mikro öğretim yönteminin geleneksel yöntem nazaran daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca Kazu (1996) “Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)”adlı tez çalışmasında mikro öğretim uygulaması alan deney grubunun almayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Deney grubunda 167, kontrol grubunda ise 107 öğretmen adayı bulunmaktaydı. Araştırmada Kazu, 5’li likert tipi ölçek ve bir anket kullanmıştır. Araştırma sonunda mikro öğretim yönteminin Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde etkili olduğunu ve diğer kurumlarda da etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Wilkinson (1996)’ın yaptığı “Hizmet Öncesi Yöneticilerden Elde Edilen İlave Dönüt Vasıtasıyla Mikro Öğretimi Canlandırma” adlı çalışmada belirlenen bir projeden üç yıl süresince çeşitli veriler toplanmıştır. Bu çalışmadaki amaç, hizmet öncesi idarecilerin ve yöneticilerin, danışmanlık becerilerini uygularken, mikro öğretim yöntemini uygulayan aday öğretmenlerden dönüt sağlamalarıydı. Araştırma sonunda aday öğretmenlerin öğretime geçiş yaparken öğretim algılarının değişebildiği gözlemlendi. Araştırma deneysel bir yöntemle yürütülmüştür.

Hadfield (1998) yaptığı “Matematik Derslerindeki Mikro Öğretim Kullanımında Hizmetöncesi İlköğretim Öğretmenliğinin Etkililiği” adlı çalışmada, hizmetöncesi ilköğretim öğretmenlerinin üç kişisel tasarı modeli mikro öğretim dersinde videoya çekildi ve bu videokasetler ilköğretim matematik ve uzman öğretmenler tarafından değerlendirildi. Matematik yöntemleri ders ve quiz ortalaması, Matematik kaygı puanı ve uzaysal yetenek videokaset oranlarının potansiyel ön tanıları olarak incelendi. Sonuçlar Matematik metodoloji dersinin bir çok öğrenci için başarılı olacağı yönündeydi.

Wahba (1999) “Mikro Öğretim Adlı Çalışmasında Mikro Öğretimi Bir Eğitim Kavramı” olarak irdelenmiştir. Bu kavram içerisindeki öğretmenin pozisyonunun alan içerisinde mi yoksa sadeleştirilmiş sistematik yollar içerisinde ki bazı faktörler yoluyla mı azaltıldığını belirlemek için yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışma mikro öğretimi bir hizmet içi araç olarak tanımlamakta ve okula dayalı mikro öğretimin öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl yararlı olabileceği konusu üzerine odaklanmıştır.

Semerci (1999)’nin yaptığı “Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışması Fırat üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi 1997–1998 yılı Bahar döneminde okuyan üçüncü sınıf öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın amacı öğrencilerin mikro öğretim dersinde eleştiri yapma becerilerinin geliştirilmesinde kritik düşünmenin etkisini belirlemektir. Araştırma deneysel bir çalışma olarak ele alınmıştır. Bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Akademik başarı ortalamalarının eşitliği kümeleme analizi yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deneysel uygulamanın kritik düşünmeyi geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen önderliğinde uygulanan sınıf düzeneğinin ve öğrenci faaliyetlerinin kritik düşünmeyi geliştirmekte olduğunu araştırmacı açık bir şekilde ifade etmiştir.

Mc Curry (2000)'nin yaptığı "Eleştirel Pedagoji İçin Teknoloji-Video Destekli Kişisel Yansıtma" adlı çalışmasında ilk olarak hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede neyin keskin- kenar olduğunu, sanat ve teknolojik yapının bu programda nasıl bütünleştiğini açıklamıştır. Bu araştırma teknolojinin, video kaydın, uygulamalı eğitimsel kullanım teorilerinin ve spesifik öğretmen eğitim yönteminin total yapıda mikro öğretim konusu üzerine eğilmiştir. Bu çalışmada, video kayıt dönüt ile mikro öğretim yönteminin tarihsel ilişkisi sunulmaktadır. Kişisel yansıtma yöntemleri içindeki bu teknolojinin ileriki evrimi, birey öğretmenin içsel gelişiminin kombinasyonu vasıtasıyla araştırılmaktadır. Elbette burada, öğretimin sosyal yapısının dış ve eleştirel kontrolü de mevcuttur. Çalışmanın son bölümündeki amaç durumsal uygulamayı inceleyen ve gelişimsel çalışma olarak Afrika'da uygulanan, eleştirel video etnografyasının modelleri ile video dönütün iç ve kişisel yansıtma modellerinden yararlanarak eleştirel bir çatı oluşturmaktır. Bu çalışma ortak unsurların araştırmadaki bu modellerin teorik boyutunu araştırmaktadır ve burada hedeflenen profesyonel gelişim içerisindeki yansıma ve eleştirel araştırmanın (soruşturmanın), yeni modellerinde videonun pratik kullanımı hakkında bilgilendirmektir.

Kpanja (2001)'nin "Mikro Öğretim Yönteminde Video Kaydının Etkileri Üzerine Bir Çalışma" adlı deneysel çalışmasında, Kpanja video kayıtlarının öğretmenlik eğitimi öncesi adaylar ve tam gün eğitim veren öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya iki grup katılmıştır ve Nijerya'da uygulanmıştır. Sonuç olarak mikro öğretim videokaset kayıtlarını kullanan grup tam öğrenme becerilerinde önemli bir gelişme gerçekleştirmiştir.

Havers ve Toepell (2002)'in gerçekleştirdikleri "Almanca Konuşan Ülkelerdeki Öğretmen Eğitiminde Öğretim Metodları" adlı çalışmalarında Almanya'daki ilk öğretmen eğitimi programını tartışmaktadırlar. Daha sonra bu ilk öğretmenlik eğitimi, kognitif(bilişsel) psikoloji, davranışsal teori ve humanistik psikolojiyi kapsayan bir

psiko-teorik çatı ya da bir mikro öğretim modeli takip etmiştir. Bu çalışmadaki amaç öğretmenlik eğitiminin spesifik ihtiyaçlarına odaklanan eğitimsel modelleri incelemektir. Aynı zamanda çalışma, öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretmen hazırlığı için değerli bir kaynak olduğunu da belirtmektedir.

Klinzing (2002)'in yaptığı “Mikro Öğretim Ne Kadar Etkilidir? 53 Yıllık Bir Araştırmaya Genel Bir Bakış” adlı araştırmasında mikro öğretim ile ilgili 200’den fazla sayıda çalışma gözden geçirilmiştir. Klinzig’e göre hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimindeki mikro öğretim kullanımı mesleki öğretim uygulamasının transferinde bireysel davranış repertuarının öğrenme bütünlüğünde ve sözel ve sözel olmayan davranış modellerinin ediniminde pozitif ve uzun vadeli etkilere açıktır.

I. Anson (2003)’un “Aynalar, Yansımalar Ve Kırılmalar” adlı çalışmasındaki amaç konu mikro öğretim yönteminin yansıtıcı uygulamaya yönelik olan katkısını ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı yansıma ve yansıtmayı desteklemek için kullanılacak stratejilerin sırasını incelemiştir. Burada mikro öğretim üzerine yoğunlaşmasındaki gösterge mikro öğretim vasıtasıyla öğrencilerin kendi değerlerinin, davranışlarının ve tavırlarının farkında olmasına fırsat veren bir araç olarak görmesiydi. Öğrenme esnasında bu unsurlar mikro öğretimle birlikte bütünleşmekteydi. Alınan dönüt öğrenci, dikkat, aday öğretmen ve öğretmen arasında bir diyaloga dönüşmekteydi ki bu eleştiri öncesi içselleştirme ve hipotez başlangıçlarının gelişimine etki eden bu uygulamanın farklı kırılmalarını sağlamaktaydı.

Pringle (2003)’in “Teknoloji, Bilim Ve Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Teknoloji Kültürü Oluşturması” adlı çalışmasında, hizmet öncesi ilköğretim öğretmenlerinin mikro öğretim aktivitesine teknolojiyi nasıl eklediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma mikro öğretim yöntemini öğretmen eğitiminde bir araç olarak tartışmaktadır. Bu çalışmada Pringle, mikro öğretim yöntemini Fen Eğitiminin, Matematik Eğitiminin ve Eğitimsel Teknoloji derslerinin bir parçası olarak açıklamaktaydı. Katılımcı gruplar teknolojinin birçok modelini sundular. Sonuç olarak dört kullanım ortaya çıkmıştır ve bunlar şöyledir; bilgi kaynağı, veri düzenleyicisi, bilgi sunucusu ve teçhizatır.

Fernandez (2005) “Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yöntemi Yoluyla Öğrenme” adlı çalışmasında öğretmen yetiştirmede mikro öğretim dersi yardımıyla öğrenme üzerinde odaklanmıştır. Aday ortaokul Matematik öğretmenlerinin reforme edilmiş öğretim görünümleri oldukça eksiktir ve bunlar öğrencilerin deneysel

çalışmalarında, analiz becerilerinde, tahmin etmede, doğrulamada, düzeltmede ve bağlantılar kurmada bireyleri meşgul etmektedir. Yetişmiş ve reforme edilmiş öğretim tecrübelerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç gözlemlenmiştir. Bu çalışma Japonya’da bir sınıfta yapılmıştır. Tecrübe ve mikro öğretim dersi bünyesinde gerçekleşmiştir. Bu çalışmada niteliksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kapsamlı olarak bakıldığında aday öğretmenler bu uygulamayı oldukça yararlı bulmuşlardır. Toplam 36 Matematik öğretmeni bu çalışmada yer almıştır.

Phelps (2006)’in “İstekliliğin İkilemi” adlı çalışmasında öğretmenlik aşamalarına ve tecrübelerine yer verilmiştir. Phelps, 20 yıldan bu yana orta ve yüksek dereceli okullardaki öğretmenlere hem teorik hem de uygulamalı olarak yardımcı olmaya çalışmıştır. Uzun yolculuklar sonunda araştırmacı, öğretmen yetiştiricisi olarak çok çeşitli ve farklı patikalardan geçtiğini bu çalışmada ifade etmiştir. Kariyerinin ilk yıllarında, özellikle öğretmenlerin neyi bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bazıları şunlardır;

- 1- Bloom Taksonomisi
- 2- Uyarıcı Değişkenlerin Modelleri
- 3- Bekleme- Süresi Araştırma Bulguları

Daha sonra araştırmacı mikro öğretim bölümleri ve yazma dersi planları yardımıyla öğretimsel beceriler üzerine dikkat çekmiştir. Araştırmacının ifadesine göre, her ne kadar hala önemli pedagojik bilgi ve becerilerin öğretilmesine önem veriliyorsa da, öğretmen olma kısmının “olma” tarafına oldukça büyük bir vurgu söz konusudur. Phelps son zamanlarda, öğretmen adaylarının eğilim ve davranışlarını şekillendirmek için daha bilinçli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada amaç öğretmen olmanın etkililiğine dikkat çekmek ve öğretmen adaylarının davranış ve becerilerini geliştirmek için çeşitli modeller üzerinde çalışmak olmuştur.

2.5.2. Yansıtıcı Öğretim ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Viechnicki (1993), 12 okuldan erişim dosyası hazırlamaya istekli ve gönüllü olan toplam 36 ilkökul öğretmeni ile “Erişim Dosyası Hazırlamanın Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Düşünceleri Ve Sınıf İçerisindeki Etkisini” araştırmıştır. Bu öğretmenler 800 öğrenci için erişim dosyası hazırlamışlardır. Bu bulgular ve verilerin sonucunda erişim dosyası hazırlamanın öğretmenlerin öğretim ve yönetim biçimlerini değiştirdiği belirtilmiştir. Bunlara ilaveten, öğretmenler erişim dosyalarının kendileri ve

öğrenci uygulamalarına yönelik daha çok yansıtımlar yapmalarına fırsat tanıdığını açıklamışlardır.

Allen ve Casbergue (1997), “Tecrübesiz, Orta Düzeyde Deneyimli (1–7 Yıl) Ve Tecrübeli (En Az 10 Yıl) Öğretmen Ve Eğitimcilerin Kendilerinin Ve Öğrencilerinin Ders Esnasındaki Davranışlarını Anımsama Ve Hatırlama Seviyelerini Saptamak” amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, yansıtmanın uzun vadede gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Diğer bir bulgu ise deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz ve az deneyimlilere göre anımsama becerilerinin akıcı, sabit, kesin ve tutarlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerde yansıtıcı becerileri uygulamaya dökmenin sabır gerektirdiği belirtilmiştir.

Bağcıoğlu Ünver (1999)’in yaptığı bir çalışmada, öğretmenlik uygulamalarına katılan aday öğretmenler ile uygulama derslerinin akabinde her hafta düzenli olarak 2–3 ders saati devam eden görüşmeler düzenlendi. Bu toplantılarda “Öğretmen Adaylarının Uygulama Derslerindeki Performansları Üzerinde Büyük Küme Ya Da Küçük Küme Tartışmaları” yapıldı. Aday öğretmenlerin çoğu bu toplantılarda eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ettiklerini ve düzelttiklerini belirttiler. Bu eleştirilerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinde ve olumlu yönleri görmede önemli bir rolü olmuştur.

Thorpe (2004)’in yaptığı “Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri” adlı çalışmada eğitimciler, araştırmacılar ve hemşirelik bölümü öğrencilerin yansıtıcı öğrenme günlüklerini geliştirmek için çeşitli önerileri tartışmışlardır. Öğrenciler bu günlüklerin oldukça fazla zaman aldığını söylemişlerdir. Bu çalışmada eğitimciler, öğrencileri geçmiş deneyimlerini, şu anki durumlarını ve gelecekte olması muhtemel sonuçlarıyla alakalı olarak düşünmeye teşvik etmişlerdir. Sonuç olarak, mesleki uygulamalarda tek düze faaliyetlerinden çok yansıtıcı birey olmayı amaçlamışlardır.

Lee (2005)’in “Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Anlama Ve Değerlendirme” adlı çalışmasında ki ölçüt, yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme ve hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin sürecini nasıl geliştirileceği yönündeydi. Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri çift yönden değerlendirilmiştir.1- İçsellik 2- Derinlik. Bulgular göstermiştir ki, içerikte ki değişimler; kişisel geçmişe dayalı yansıtıcı düşünme derinliği, alan tecrübesi ve iletişim modu öğretimi etkileyen en önemli faktörlerdir. Araştırmada yansıtıcı düşünme kalitesinin

nasıl ölçüleceği, nasıl arttırılacağı ve yansıtma uygulamalarının nasıl faaliyete geçirileceği üzerinde çalışılmıştır.

Li, Xin (2005)'de "Multi-Kültürel Öğretmen Eğitiminde Ara (Hizmet) Öğrenme Yoluyla Eleştirel Yansıtıcı Düşünme Yapısı" adlı araştırması Amerika'da Güney Kalifornia'da bir eyalet üniversitesinde uygulanmıştır. Öğrencilerin çok kültürlü bir öğretim atmosferinde, yansıtıcı düşüncelerine olan etkileri araştırılmıştır. Çalışmada iki farklı multi-kültürel grup kullanılmıştır. İlk etapta birinci grup daha sonra ise ikinci grup bireysel süreçlerinin belirlenmesi için incelenmiştir. Ön öğrenme alan ve almayan grupların içerisinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. King ve Kitchener'ın yansıtma ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, ön öğrenme alan grup, multi-kültürel bilgisini geliştirmede ve yansıtıcı düşünme becerilerinde diğer gruba göre daha başarılı olmuştur.

Song (2006)'un yaptığı "Problem Temelli Öğrenme Çevrelerinin, Orta Dereceli Ve Kolejlerdeki Öğretimsel Yansıtıcı Düşünme Unsurlarının Çeşitlilikleri" adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem temelli öğrenme çevrelerinde oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Bu becerilerin öğrencilerin öğrenmeye derinlemesine girmeye olanak verdiğini açıklamıştır. Çeşitli öğretimsel çevre faktörleri (çevre, öğretim yöntemleri ve yapısal aletler) öğrencilerde ani yansıtmaya sebebiyet vermektedir diye ifade etmiştir. Fakat bu faktörlerin yaş ve gelişimsel safhaya göre değişiklik gösterip göstermediği net olarak ispatlanamamıştır. Orta dereceli okullardaki öğrencilerin öğrenme çevrelerine daha iyi uyum sağladıkları ve daha iyi benimsedikleri gözlemlenmiştir. Öte yandan kolej öğrencileri daha çok yapısal metotlar üzerinde odaklanmışlardır. Sonuç olarak, gelişime ve yaşa yönelik, yansıtıcı düşünme destekli problem temelli öğrenme çevrelerinin oluşturulmasına karar verilmiştir.

Wagner (2006)'in üzerinde çalıştığı "Yansıtıcı Uygulamaların Faydaları" adlı çalışmasında amaç bir araştırmacının kendi öğretimine yönelik olarak, kişisel yansıtma özellikleri taşıyan bir konudan ya da alıştırımdan ne kadar (derece) bir şeyler öğrenilebileceğini tartışmaktır. Araştırmada aynı zamanda yöneticilerin yansıtıcı avantajlarını da tartışmaktadır. Çalışma esnasında ilk olarak yansıtıcı uygulamalar, yöneticilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için yapılmıştır, daha sonra bu uygulama, bireysel, spesifik ve iyi tanımlanmış mesleki gelişim planı için denenmiştir. En sonunda da öğrenci ve velilere uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularında yansıtıcı

uygulamaların hem yönetici-öğretmen hem de öğrenci-veli-toplum için oldukça yarar sağladığı söylenmektedir.

El, Dib (2007)'in “Faaliyet Ve Aksiyon Çalışmasında Yansımanın Evreleri” adlı ön(taslak) çalışmasında aday öğretmenlerin öğretim uygulamaları esnasında faaliyet araştırmaları içindeki sergiledikleri yansıtıcı düşünme becerileri incelenmekte. Bu çalışmada yansıtıcı düşünmeye yönelik çok farklı modeller tekrar gözden geçirilecek ve günlük yazmadaki pozisyonları ve uygunlukları eleştirilecektir. Bu araştırmaya 100 civarında öğretmen katılacak ve analiz sonuçları Mısır’da öğretmen eğitimi programları çerçevesinde tartışılacak ve sonuç olarak günlük tutmanın aday öğretmenlere belirli bir kolaylık getirileceği düşünülmektedir.

Jaime, L (2007), “Geçmiş Yıllarda Yansıtıcı Öğretim” adlı deneysel çalışmasında, sınıflardaki öğrenci farklılığındaki artışı gözlemlemiş ve bunun akabinde farklı öğrenci nüfuslarının ihtiyaçlarını anlayacak ve giderecek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bilindiği gibi öğretmen istihdamı ve istikrarı ulusal bir kriz şekline dönüşmüştür. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan ekonomik, toplumsal, psikolojik ve mesleki problemlerden dolayı çoğu öğretmen mesleklerini erken terk etme yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmaya iki üniversite profesörü ve bir Latin kökenli ilkökul öğretmeni öncülük etmektedir. Çalışmanın amacı sınıf içerisinde gerçekleşen olaylar yansıtıcı bir tartışma gözüyle bakmak ve sınıf ortamında farklılık gösteren ve değişen demografik ve kültürel unsurlar gibi kavramları anlamada karşılaşılan problemleri gidermektir. Bulgulardan anlaşılacağı gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çöşkusu, hevesi tecrübeli öğretmenlerin yardımı ve desteği ile üst düzeylere çıkmakta ve stajyer öğretmene yardımcı olmaktadır. Sonuçta, tecrübeli öğretmenlerin, yeni başlayan acemi öğretmenlere bu tip yansıtıcı uygulamalar vasıtasıyla yardımcı olmaları beklenmektedir.

Hayuta (2007), “Teori Uygulama İle Buluştuğunda Öğretmen Adayları Kendi Sınıf Ortamlarında Rehber Yansıtma Yoluyla Neler Öğrenirler” adlı deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ağırlıklı olarak yansıtıcı öğretim ile ilgilidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ders esnasında yenilikçi yöntemler vasıtasıyla ki bunlardan biriside yansıtıcı öğretimdir, teori ve uygulama arasındaki bağlantının anlamını kazanmada yardımcı olmaktır. Çalışma 2007 yılında İsrail’de yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenmelerine yönelik üç madde verilmiştir.

- a. Uygulamanın teoriyle nasıl bütünleştiğini anlamak
- b. Uygulama içerisindeki temel teorileri üretmek için teori ve uygulamayı birbirine bağlamak
- c. Uygulamaya yönelik teoriler geliştirmek

Dillard (2007)'in yaptığı, “Yansıtıcı Uygulamacı Öğretmenlerin 4. Sınıf Eğitim Programlarının Değişiminin İncelenmesindeki Hikâyeleri” isimli çalışmasında sınıf temelli projeden daha etkili, sosyal ve yansıtıcı çalışmaları içeren entegre bir programa geçişi anlatmaktadır. Çalışmaya iki okul öğretmeni, bir edebiyat öğretmeni ve birde 4.sınıf ilkokul öğretmeni yön vermiştir. Çalışma üç yıl sürmüştür. Aynı zamanda üniversiteden bir hoca da araştırmayı yönlendirmek, verileri analiz etmek, bulgu ve tartışma-sonuç bölümlerinde araştırmacılara yardımcı olmak amacıyla araştırma içerisinde yer almıştır. Araştırma iki soru üzerinde odaklanmıştır.

- 1- Kendi öğretimlerini model alarak düşünerek ve yansıtıcı uygulama perspektifi açısından öğretimle ilgili neler öğrenebilirler?
- 2- Sınıflarda, sosyal çalışma programı ve işbirlikçi program geliştirme çalışmalarından neler öğrenilebilir?

Araştırmada yöntem olarak sorgulama tekniği kullanılmıştır. Veri toplama ve analizi temel teori metodolojisi kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmanın en önemli bulgusu, yansıtıcı öğretmenlerin program ve program geliştirme konusunda daha geniş ve derin düşünceye odaklanmış olmalarıdır.

Lord ve Lomicka (2007), “Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Programı Ve Eşzamanlı Olmayan Bilgisayar Destekli İletişimsel Yansıtıcı Öğretimi Destekleme” adı altında bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yansıtma, öğretmen yetiştirme programlarında avantajlı ve faydalı bir kapsam ve uygulama olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler bu yöntemde, mesleki ve kişisel gelişimlerini en üst seviyelere çıkarmak, hedeflerine amaçları doğrultusunda ulaşmak ve kendi inanç ve öğretim stilleri ile ilgili eleştirel düşünme aktivitelerine sahip olma yolunda teşvik edilmektedirler. Yansıtma içeren bir yöntem, yansıtmayı sosyal bir süreç olarak ifade etmektedir. Yansıtıcı öğretim, öğrencilerin reaksiyonlarını paylaşmalarına ve her tecrübe sonunda dönüt almalarına izin veren bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin dil öğrenirken, paylaşma, yansıtma ve öğrenme üzerinde yoğunlaşmaları, bu faaliyetler gerçekleşirken, teknolojik

araçlar konusunda da uzmanlaşmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Araştırma bulgusu olarak, sosyal yansıtma, yüksek ve derin yansıtmayı desteklemede yararlıdır.

Evans (2007), “Yansıtıcı Bir Teknoloji Öğretmeni Olma” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında sorguladığı unsurlardan bazıları şunlardır;

- A. Kaç tane öğretmen her defasında ve her gün öğretimlerinde yansıtmayı kullanmaktadır.
- B. Kaç tane teknoloji öğretmeni kendilerine, öğretimleri ve öğrencilerin öğrenmeleri hakkında zor ve karışık sorular sormaktadırlar.
- C. Kaç tane teknoloji öğretmeni, günlük hayatta öğrencilerinden dönüt alıp almadıklarını sorgulamaktadırlar.

Bu araştırmanın amacı yansıtıcı öğretimin ve yansıtıcı öğretmen olmanın öğrenci öğrenmelerini geliştirdiğine yönelik örnek olaylar vermektir. En önemli bulgusu ise, teknoloji ve yansıtmaları birbirlerine eklemeyi amaçlamaktadır.

Lee (2007), üzerinde çalıştığı araştırmada, “Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerini Yansıtıcı Uygulamacılar” olarak hazırlamak istemiştir. Bu çalışmada amaç, diyalog ve cevapları içeren günlüklerin hizmet öncesi öğretmenler arasında yansıtmayı teşvik etmek için, nasıl kullanıldığını araştırmaktır. HonkKong üniversitelerinden, toplam 31 hizmet öncesi İngilizce öğretmeni bu çalışmada yer almıştır. Deney grubu diyalog içeren günlüklerini doldurmuşlardır. Kontrol grubu ise cevap gerektiren günlükleri doldurmuşlardır. Veriler, günlük girişleri ve çalışma sonrası röportajlar yoluyla toplanmıştır. Bulgulardan anlaşıldığı gibi bu model günlükler, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile iç içe olmalarına yardım etmiştir. Diğer yararlı bir yanı ise öğretmenler yansıtıcı günlükler vasıtasıyla tecrübe kazanmışlardır.

2.5.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Mikro öğretim yöntemi ile ilgili yapılan (19) araştırmanın çoğunluğu deneysel yöntem ile yapılmıştır. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı öğretmenlik mesleğinin sorunları ve geliştirilmesi ile ilgilidir. Diğer yandan Yansıtıcı öğretim ve yansıtıcı düşünme ile ilgili olan çalışmaların (15) yine büyük bir çoğunluğu deneysel olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmalara genel olarak bakıldığında bu üç kavramın birbirleriyle olan yakın ilişkileri rahatlıkla gözükmemektedir. İncelenen bu araştırmaların

genel bir değerlendirmesi araştırmacının adı, yılı, konusu, yöntemi ve en önemli bulgusu gibi ölçütlerle aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2.5 1. Mikro Öğretim Araştırmaları

Mikro Öğretim Araştırmaları Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Bulgusu
Bayraktar	1982	Mikro Öğretim Yönt. Ve Uyg.	Deneysel	Türkiye’deki Mikro Öğretim ile ilgili ilk araştırma
Klinzing ve Floden	1991	Avrupa ve Afrika’daki Mikro Öğret. Yönt.	Deneysel	Eğitimsel Yapı İçerisinde Video Tanıtımı
Vare	1993	Neo- Vygotskian Mikro Öğrt. Fenomeni	Deneysel	ZPD’nin Kavramsallaştırılarak Genişletilmesi
Külahçı	1994	Fırat. T. E. F. Deneme Modeli	Deneysel	Mikro Öğretim Dersleri İçin İyi Bir Kaynak
Külahçı	1995	Mikro Öğrt. Modülü	Deneysel	Öğretmen Adayları İçin Yararlı Bir Çalışma
Çeliksoy	1996	Hentbolde Mikro Öğrt.	Deneysel	Hentbolde Mikro Öğrt. Geleneksel Yönt. Daha Faydalı Olduğu
Kazu	1996	Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğrt.	Deneysel- Likert tipi ölçek	Mikro Öğrt. Üniversitelerin Yanısıra Diğer Kurumlarda da Etkili Olabileceği
Wilkinson	1996	Hizmet öncesi ve Mikro Öğrt.	Deneysel	Öğretmen Adaylarının Hizmetöncesinde Öğretme Algılarının Değişebileceği
Hadfield	1998	Matematik ve Mikro Öğrt.	Deneysel	Metodolojik Matematik Dersinin Birçok Öğrenci İçin Başarılı Geçtiği
Wahba	1999	Mikro Öğrt.	Deneysel	Mikro Öğrt. Hizmetöncesi Bir Araç Olarak Görmektedir
Semerci	1999	Kritik Düşünme Ve Mikro Öğrt.	Deneysel	Öğretmen Önderliğinde Uygulama Sınıfının Etkililiğinin Kritik Düşünme Becerilerini Geliştirdiği
Mc Curry	2000	Eleştirel Pedagoji ve Video Dest. Yansıtma	Deneysel	Profesyonel Gelişimde Yansıtma ve Eleştirel Araşt. Yeni Modelleri
Kpanja	2001	Mikro Öğrt. Ve Video Kayıtlar	Deneysel	Video Kullanımının Tam Öğrenme Becerilerini Önemli Ölçüde Geliştirdiği
Havers ve Toepell	2002	Almanca Konuşan Ülkelerde Öğretim Metodları	Teorik	Öğretmen Eğitiminde Spesifik İhtiyaçlara Odaklanma
Klinzing	2002	53 Yıllık Bir Araşt. Genel Bakış	Teorik	Hizmetiçi ve öncesi Mikro Öğrt.
I. Anson	2003	Aynalar, Yansımalar ve Kırılmalar	Deneysel	Mikro Öğrt. Yönteminin Yansıtıcı Uyg. Yönelik Katkısı
Pringle	2003	Teknoloji, Bilim ve Aday Öğretmenler	Deneysel	Mikro Öğrt. Yönt. Fen, Matematik ve Eğt. Tekn. Bir Parçası Gibi Görmektedir
Fernandez	2005	Öğretmen Yetiştirme Ve Mikro Öğrt.	Deneysel- niteliksel analiz yöntemi	Mate. Öğretm. Mikro Öğrt. Yoluyla Öğrenmeyi Öğretme
Phelps	2006	İstekliliğin İkilemi	Teorik	Öğretmenlik Aşamaları ve Tecrübeleri

Tablo 2.5.2 Yansıtıcı Öğretim-Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Yansıtıcı-Öğretim-Düşünme Araştırmaları Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Bulgusu
Viechnicki	1993	Öğretmen ve Öğrenci Erişim Dosyaları Hakkındaki Düşünceler	Deneysel	Öğretmenlerin Erişim Dosyaları Hazırlamaları, Öğrencileri Daha Çok Yansıtılarda Bulunmaya Teşvik Ediyor
Allen ve Casbergue	1997	Tecrübesiz, Orta Tecrübeli ve Tecrübeli Öğretmenlerin Ders Etnasındaki Davranışları	Deneysel	Araşt. Sonunda Yansıtmanın Uzun Vadede Gerçekleştiği Belirtiliyor
Bağcıoğlu	1999	Öğretmenlik Uyg. Katılan Öğretmen Adayları	Deneysel	Eleştirel Öğretim Becerilerinin Geliştiği Gözlemlendi
Thorpe	2004	Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri	Deneysel	Mesleki Uyg. Tek Düzey Faaliyetlerden Ziyade Yansıtıcı Birey Olmayı Amaçlıyor
Lee	2005	Hizmetöncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Becerilerini Anlama	Deneysel	Yansıtıcı Düşünme Kalitesinin Nasıl Ölçüleceği Araşt.
Li- Xin	2005	Multi- kültürel Öğretmen Eğitiminde Eleşt. Yansıtıcı Düşünme	Deneysel- Kitchener Yansıtma ölçeği	Ön öğrenme Alan Grup Yansıtıcı Düşünmede Daha Başarılı Olmuştur
Wagner	2006	Yansıtıcı Uygulamaların Faydaları	Deneysel	Çalışmada yansıtıcı uygulamaların hem yönetici öğretmen hem de öğrenci-veli-toplum için oldukça yarar sağladığı söylenmektedir
El- Dib	2007	Aksiyon Çalışmalarında Yansıtmanın Deneysel Evreleri	Deneysel	Aday Öğretmenlerde Günlük Tutma Ve Yansıtıcı Düşünme
Jaime	2007	Geçmiş Yıllarda Yansıtıcı Öğretim	Deneysel	Bulgulardan anlaşılacağı gibi, yeni başlayan öğretmenlerin çoksusu, hevesi tecrübeli öğretmenlerin yardımı ve desteği ile üst düzeylere çıkmakta ve stajyer öğretmene yardımcı olmaktadır
Hayuta	2007	Teori Uygulama İle Buluştuğunda- Öğretmen Adayları Kendi Sınıf Ortamlarında Rehber Yansıtma Yoluyla Neler Öğrenirler	Deneysel	Yansıtıcı öğretim, teori ve uygulama arasındaki bağlantının anlamını kazanmada yardımcı olmaktadır.
Dillard	2007	Yansıtıcı Uygulamacı Öğretmenlerin 4. Sınıf Eğitim Programlarının Değişiminin İncelenmesindeki Hikâyeleri	Deneysel	çalışmada sınıf temelli projeden daha etkili, sosyal ve yansıtıcı çalışmaları içeren entegre bir programa geçiş anlatılmaktadır.

Tablo 2.5 2.'den devam Lord ve Lomicka	2007	Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Programı ve Eşzamanlı Olmayan Bilgisayar Destekli İletişimsel Yansıtıcı Öğretimi Destekleme	Deneysel	Araştırma bulgusu olarak sosyal-yansıtma, yüksek ve derin yansıtmayı desteklemede yararlıdır.
Evans	2007	Yansıtıcı Bir Teknoloji Öğretmeni Olma	Nitel Araştırma	En önemli bulgusu ise, teknoloji ve yansıtıcıları birbirlerine eklemeyi amaçlamaktadır.
Lee	2007	Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerini Yansıtıcı Uygulamacılar Olarak Hazırlama	Deneysel	Bulgulardan anlaşıldığı gibi bu model günlükler, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile iç içe olmalarına yardım etmiştir.

Yapılan mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim ile ilgili olan araştırmalara bakıldığında her iki öğretim yönteminin öğretim periyodunda bireyleri olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği gözlemlenmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın amaç, denenceler, model, çalışma alanı, gruplar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, “Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi’ nin belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak üç alt amaç bulunmaktadır:

3.1.1. Sunu Performansına İlişkin Denenceler

Birinci alt amaca ilişkin denenceler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Kontrol ve Deney grubunun ön test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Kontrol grubu ile deney grubunun son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır
5. Kontrol grubu ile deney grubunun erişideki sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3.1.2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Denenceler

İkinci alt amaca ilişkin denenceler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Kontrol ve Deney grubunun ön test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Kontrol grubu ile Deney grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Deney grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır
5. Kontrol grubu ile Deney grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3.1.3. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sorular

Üçüncü alt amaca ilişkin aşağıda görüldüğü gibi sadece şu soru bulunmaktadır.

- a. Öğrencilerin mikro-yansıtıcı öğretim uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. 2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, deneysel bir yöntemle yürütülmüştür. Deneysel yöntemde, “ön test-son test kontrol grup modeli” kullanılarak, deney ve kontrol grubunun sunu performansı ve yansıtıcı düşünme becerileri karşılaştırılmıştır. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeye bağlı olarak özellikle, deney grubunda uygulanan yansıtıcı günlükler aracılığıyla bir program dâhilinde uygulanan mikro- yansıtıcı öğretim yöntemine ilişkin öğretmen adayları görüşleri tespit edilmiştir.

Deneysel çalışmada, bir sebep-sonuç ilişkisinde sebep durumunda olan değişkene bağımsız değişken adı verilir. Bu bir özellik ya da davranış olabilir (Kaptan, 1998, 113). Bağımsız değişken olan mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders planı, bağımlı değişken olan öğretmen adaylarının sunu performansına ve yansıtıcı düşünmesine etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, iki grup kullanılmıştır. Bu gruplar ve özellikleri şunlardır:

1. **Deney grubu:** Mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders planının uygulandığı gruptur. Öğretmen adaylarına, bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Ders planı Ek-2’de verilmiştir.
2. **Kontrol grubu:** Mikro-yansıtıcı öğretimin bir yöntem olarak sınıfta anlatıldığı gruptur. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, ele alınan beceriler ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna, ön ve son sunu ile ön ve son yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışma “ön test-son test kontrol grup model” doğrultusunda yürütülmüştür. Bu modelin simgesel görünüşü aşağıda verilmiştir (Karasar, 1994, 95, Erden, 1993, 44).

G1	R	O1	X	02
G2	R	03		04

G1 = Deney Grubu.

G2 = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O = Ölçme, gözlem.

X = Bağımsız değişken (Mikro-yansıtıcı öğretime dayalı ders planı).

Şekil 3.2.12 Ön Test-Son Test Kontrol Grup Modelin Simgesel Görünüşü

3.3. Çalışma Alanı ve Gruplar

Araştırmanın çalışma alanı, 2006–2007 öğretim yılı, bahar dönemi içinde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersini alan ve ikinci sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. İlk etapta, üçüncü sınıf öğrencilerinin almış olduğu “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi seçilmeye çalışılmıştır; ancak grupların derslerine farklı öğretim elemanlarının girmesi, kümeleme analizi için grup verilerinin toplanamaması, uzun süre (en az 8 hafta) sınıfa araştırmacının girme zorunluluğunun olması v.b sebeplerden dolayı ikinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir.

“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin önemli bir içeriğini öğretim yöntemleri konusunun oluşturması, araştırmacıların işini kolaylaştırmıştır. Çalışma grupları ise kümeleme analizinden (Cluster Analysis) elde edilen öğrenciler oluşturmuştur. Kümeleme analizi, belirlenen ölçütlere göre toplanan verileri benzerliklerine göre sınıflamadır (Tatlıdil, 1992, 252 – 255). Bu araştırmada, başlangıçta bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere, iki grup sayı olarak belli olduğundan kümeleme analizi yöntemlerinden k-ortalama tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla ilgili olarak dört ölçüt belirlenmiştir. Öğretmen adayları arasında yansızlık sağlamak amacıyla deney ve kontrol grubu şu ölçütlere göre oluşturulmuştur:

1. TEB 217 Sözlü Anlatım Notları
2. TEB 211 Türk Dil Bilgisi Notları
3. Öğretmen Adaylarının Son Üç Dönem Ortalamaları

4. ÖSS Puanları

Türkçe öğretmenliği bölümündeki 98 öğretmen adayı, bu dört ölçüte göre kümeleme analizine girmiş ve sonuçta I. Öğretimden 33 (Kontrol Grubu) ve II. Öğretimden 33 (Deney Grubu) öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu dört ölçüte göre, deney ve kontrol grubunun t- testi sonuçları aşağıda verilmiş olup, bunlar da yansızlığın bir belirtisi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada, Levene's Test (for Equality of Variances) sonuçlarına göre, Sözlü Anlatım dersi (F= 0.719, P= 0.400), Türk Dil Bilgisi dersi (F= 2.995, p= 0.088), üç dönem not ortalaması (F=1.879, p= 0.175) ve Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) (F= 1.786, p= 0.186) sonuçlarında normal dağılım görüldüğünden, t-testi analizleri tercih edilmiştir. Bu analizler aşağıda verilmiştir.

1. TEB 217 Sözlü Anlatım Notları

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, 2006 – 2007 öğretim yılı Güz döneminde aldıkları Sözlü Anlatım dersi notlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiş ve sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3.3. Gruplara Giren Öğrencilerin Sözlü Anlatım Dersi Notlarının Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p değeri
Deney Grubu	33	82.12	9.84	0.579	0.565
Kontrol Grubu	33	80.61	11.37		
P> 0.05	Sd= 64				

Öğrencilerin Sözlü Anlatım notlarının, ortalama ve standart sapmaları birbirine yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda, grupların Sözlü Anlatım notları açısından yansız olduğu söylenebilir.

2. TEB 211 Türk Dil Bilgisi Notları

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, 2006 – 2007 öğretim yılı Güz döneminde aldıkları Türk Dil Bilgisi dersi notlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3.4. Gruplara Giren Öğrencilerin Türk Dil Bilgisi Dersi Notlarının Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p değeri
Deney Grubu	33	81.21	13.29	0.160	0.874
Kontrol Grubu	33	80.76	9.53		
P> 0.05		Sd= 64			

Öğrencilerin Türk Dil Bilgisi notlarının, ortalama ve standart sapmaları birbirine oldukça yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda, grupların Türk Dil Bilgisi notları açısından yansız olduğu söylenebilir.

3. Son Üç Dönemin Not Ortalamaları

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin son üç dönemin not ortalamalarının ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3.5. Gruplara Giren Öğrencilerin Son Üç Dönemin Not Ortalamalarının Ortalaması Ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p değeri
Deney Grubu	33	3.00	0.39	1.431	0.157
Kontrol Grubu	33	2.84	0.49		
P> 0.05		Sd= 64			

Öğrencilerin son üç dönemin not ortalamalarının ortalaması ve standart sapma değerleri birbirine yakın olarak kabul edilebilir. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda, grupların son üç dönemin not ortalamaları açısından yansız olduğu söylenebilir.

4. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, ÖSS puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup

olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3.6 Gruplara Giren Öğrencilerin ÖSS Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p değeri
Deney Grubu	33	336.4288	5.89	1.588	0.117
Kontrol Grubu	33	334.7333	1.69		
P> 0.05		Sd= 64			

Öğrencilerin ÖSS puan ortalaması ve standart sapma değerleri birbirine oldukça yakındır. Bununla beraber istatistiksel açıdan deney ve kontrol grubu arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamda, grupların ÖSS puan ortalaması açısından yansız olduğu söylenebilir.

Buradaki yansızlık işlemlerinden sonra çalışma gruplarına giren öğrencilerin 33'ü deney ve 33'ü kontrol grubu olarak bir listesi yapılmıştır. Ancak, çalışma esnasında bunlar ayrılmayıp, uygulama tüm sınıfa yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan mikro-yansıtıcı öğretime ilişkin ders planının hazırlanması ve uygulanması aşağıda verilmiştir.

Mikro-yansıtıcı Öğretime İlişkin Ders Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi ile Türkçe dersi altıncı sınıf konuları anlatılmıştır. Bu uygulamada, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitabı kapsamındaki konular şunlardır: Parçada anlam, edatlar, isimler, zamirler, sıfatlar ve zarflardır (Ek-6). Toplam yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulama ders planı şeklinde Ek-2'de ayrıntılı bir şekilde vermeye çalışılmıştır. Aşağıda, yedi haftalık uygulama ile ilgili olarak genel bilgiler verilmiştir.

1. Hafta

Uygulamada deney ve kontrol grubundaki 33'er öğretmen adayına, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders konularından altı tanesi araştırma kapsamına alınarak, öğretmen adaylarına fotokopi şeklinde dağıtılmıştır. Öğretmen adayları iki saat boyunca konulara çalışmışlardır. Sonra, sunu performans ölçeğinin öntest olarak uygulaması yapılmıştır. Daha sonra, adaylar 15-30 dakika arasında birer sunu gerçekleştirmişlerdir. Sunular, danışman, araştırmacı ve sınıftaki öğrencilerden belirlenen bir temsilci hakemliğinde yapılmıştır. Hakemler kendi aralarında toplanarak ölçeği nasıl

dolduracakları konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu üç değerlendirmeci, her öğretmen adayı sunusu için Sunu Performansı Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Sonra, her öğretmen adayı için, ölçek puan ortalamaları alınmış ve her aday için sunudan aldığı toplam puan belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" ile öntest yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçülmeye çalışılmıştır. Likert tipi ölçekte, 1–5 dereceleme yer almaktadır. Her bir öğretmen adayının ölçekten aldığı toplam puan hesaplanmıştır.

2. Hafta

Sunular ortalama 20 dakikada yapılmış olup deney ve kontrol grubundaki 66 öğretmen adayının sunusuna devam edilmiştir. Sunular ders dışına sarkmıştır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin müfredatına ayrılan süreden fazla çalmamak için ders dışında sunular devam etmiştir. Öğrenciler ön sunular için gönüllülük göstermişler ise de oldukça sıkıcı geçmiştir. Bu nedenle, bazı sunular "Sunu Performans Ölçeği"nin doldurulmasında ve sunuların gidişatına göre 10 dakikaya indirilmiş ve ölçek doldurulmuştur.

3. Hafta

Mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili kontrol grubundaki 33 öğretmen adayına, 20 dakika teorik bilgi verilmiştir. Deney grubundaki, 33 öğretmen adayına da mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 20 dakika teorik bilgi verilmiştir. Teorik bilgiden sonra deney grubuna örnek bir sunu izlettirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 33'er öğrenci 5–6'şarlı (üç tanesi 5'li, üç tanesi 6'şarlı) olmak üzere küçük gruplara ayrılmıştır. Ayrıca üçüncü hafta günlük tutmalara başlanmıştır. Günlükler deney ve kontrol grubu öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Günlükler, kontrol grubuna sadece altıncı hafta verilmiştir.

4. Hafta

Kontrol grubundaki 33 öğretmen adayına, mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 15 dakika teorik bilgi sunulmuştur. Sonra, örnek olarak beş öğrencinin sunu uygulamaları üzerinde tartışmalar yapılarak, öğrenmeler pekiştirilmiştir. Bu tartışmalar, derse giriş, sunu ve sonuç kısımlarında yoğunlaşmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları için aşağıdaki şu aşamalar gerçekleştirilmiştir; Bu aşamaların iki, üç ve dördüncü kısımları kontrol grubuna kısmen uygulanmıştır.

- 1- Örnek sunu izlettirme
- 2- Grup oluşturma

- 3- Küçük becerilerle öğretim (Ek -1);
 - a- Derse giriş,
 - b- Kavram ve ilkelerin açıklanması,
 - c- Soru sorma,
 - d- Beceri öğretimi,
 - e- Sınıfın yönetilmesi,
 - f- Dersin bitirilmesi.
- 4- Öğretmen adaylarının günlük tutması.
- 5- Öğretmen adayları ile iç içe olma, arkadaş olma, yanına oturma. Onlarla dertleşme. vb.
- 6- Genel sunuların kameraya alınması (Öğretimin birleştirilerek 20–30 dakika ders anlatılması).
- 7- Eksik ve yanlış sunuların tekrar sunularak kameraya alınması.

Yukarıdaki aşamalar incelenendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü aşamada bulunan örnek sunu, grup oluşturma ve küçük becerilerle öğretim, genel sununun kameraya alınması ve gerekirse tekrar edilmesi gibi durumlar mikro öğretimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Küçük becerilerle öğretim içerisinde yer alan derse giriş, kavram, soru sorma, beceri ve dersin bitirilişine ilişkin gözlem formları Külahçı (1995) tarafından oluşturulan formlardır (Ek-1). Buraya sınıfın yönetilmesine ilişkin form araştırmacının ilgili üç uzmana danışarak oluşturduğu bir formdur (Ek-1). Uygulamada, dört ve beşinci aşamaları kapsayan, öğretmen adaylarının günlük tutması ve öğretmen adayları ile iç içe olma, arkadaş olma, yanına oturma ve onlarla dertleşme gibi durumlar yansıtıcı öğretimin, mikro-yansıtıcı öğretim yöntemine harmanlandığı kısımlardır. Ancak, yukarıdaki birçok aşama derse giriş yapma, grup oluşturma, soru sorma gibi aşamalar için mikro ve yansıtıcı öğretimin ortak aşamalarıdır denilebilir. Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde aşama ayırımına gidilmeden yukarıda belirtildiği gibi yedi aşama ile bir sınırlama getirilmiştir. Diğer taraftan, dördüncü haftada, deney grubu öğrencilerine günlük tutturulmuştur.

5. Hafta

Kontrol grubundaki öğrencilere, mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili beş dakikalık özet bilgi verilmiştir. Deney grubundaki çalışmalar devam etmiştir. Deney grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir.

6. Hafta

Genel sunulara geçilmiştir. Öğretmen adayları ön sunuda anlattıkları konuları son sunularda anlatmaya başlamışlardır. İki kamera ile ortalama 15–30 dakika sunu yapılmıştır ve kameraya alınmıştır. Fotoğraflar çekilmiştir. Tezde de fotoğraflara yer verilmesi planlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük tutmuşlardır.

7. Hafta

Genel sunulara devam edilmiştir. Diğer taraftan yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir. İki grup sunusu kendi isteğiyle okul dışında gerçekleştirilmiştir. Adaylar, dört ve beş kişilik bir öğrenci grubu ayarlayarak, sunuları kameraya almışlar ve CD ile ders notlarını öğretim üyesine teslim etmişlerdir. Adayların gerek sınıfta, gerekse sınıf dışındaki sunularında eksik ve yanlış durumlar için tekrar etme fırsatı verilmiştir. Diğer taraftan, deney grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir. Üç ve altı haftalar arası olmak üzere dört hafta günlük tutmuşlardır. Kontrol grubu ise sadece üçüncü hafta olmak üzere bir hafta günlük tutmuşlardır. Aşağıda, veri toplama araçları ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında üç tür ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, aşağıda verilmiştir.

1. Sunu Performans Ölçeği (Ek-4’de verilmiştir).
2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Ek-3’de verilmiştir).
3. Yansıtıcı Günlükler

Sunu Performans Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmış ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Yansıtıcı Günlükler (Wilson ve Jan, 1993, 85) tarafından hazırlanmış olup, araştırmacı tarafından ekleme ve ifade düzeltmeleri yapılmıştır.

Ölçekler geliştirilirken ortak olarak şu aşamalardan geçmiştir:

1. Soru havuzunun oluşturulması
2. Uzman görüşü
3. Uygulama Aşaması
4. Faktör Analizinin Yapılması
5. Test Tekrar Test Korelasyonunun veya eşdeğer iki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi
6. İç Tutarlılık Katsayısının Hesaplanması

1. Sunu Performans Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan ölçek, yazın alan taraması ve ilgili ölçeklerin incelenmesi sonucunda 27 madde olarak belirlenmiştir. Soru havuzuna 27 madde konulmuştur. Bu belirlenen 27 madde, ağırlıklı olarak 1992–1999 yılları arasında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi’nde okutulan *Mikro Öğretim* dersinde kullanılan gözlem formu maddeleridir. 27 maddelik sunu performans maddeleri uzman görüşü olarak Fırat Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri alanında görev yapan ve bu konularda çalışan dört öğretim üyesi ve bir araştırma görevlisine verilmiştir. Ayrıca, 11 öğrenciye verilmiş olup kendileriyle bu maddeleri anlayıp anlamadığı ve ne derecede anladığı konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uzman ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 25 maddenin sunu performansını ölçebileceği kanısına varılmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “(0)Hiç uygulanmadı, (1)çok az uygulandı (2)orta düzeyde uygulandı, (3) iyi uygulandı, (4) çok iyi uygulandı” şeklindedir. Derecelemeli ölçeklerde sıfır (0) verilmesi belki yadırganabilir. Fakat puanlamalarda sıfır görülmemiştir. Ölçeği kullanmak isteyenler sıfır yerine “1” tercih ederek dereceleme düzenleyebilirler.

Uzman görüşleri doğrultusunda kararlaştırılan maddeler, 184 öğrenciye dağıtılmıştır. 184 öğrenciye beş’er öğretmenin formdaki sorulara göre ayrı ayrı değerlendirmesi istenmiştir. 184 öğrenciden elde edilen veri sayısı bu şekilde 920 olmuştur. 920 veri uygulama sonucu olarak işleme konulmuştur. 920 verinin elde edildiği, 184 öğrencinin Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde dağılımı şu şekildedir: Türkçe öğretmenliği I. Öğretim 3. Sınıftan 48 öğrenci, Türkçe öğretmenliği II. Öğretim 3. Sınıftan 44 öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmenliği I. Öğretim 2. Sınıftan 52 öğrenci ve

Sosyal Bilgiler öğretmenliği II. Öğretim 2. Sınıftan 40 öğrenci uygulama kapsamında ele alınmıştır.

Sunu performans ölçeğinde, 25 madde bulunmaktadır. Gözleme dayalı veriler olduğu için olumsuz sorular tercih edilmemiştir. Soruların hepsi olumlu ifadelerdir. Veriler üzerinde **faktör analizi** yapılmıştır. Bu veriler üzerinde faktör analizinin uygun olup olmadığını ortaya koyan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olduğu hipotezini test etmek için Bartlett Testi yapılmıştır (UYTES, 1995, 4). Faktör analiziyle ölçeğe alınan maddelerin faktör yükleri 0.35 ve üzerindedir. Faktör yükleri 0.35'in altında olan maddeler sunu performans ölçeğine alınmamıştır. Sunu performans ölçeğinin faktör yükleri sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.4.7. Sunu Performans Ölçeğinin Faktör Yükleri

İlk/Son No	ETKİNLİKLER	Faktör Yükleri
1	Fiziksel ve psikolojik olarak derse hazır olma	0.76
2	Öğrencileri derse psikolojik olarak hazırlama.....	0.72
3	Öğrencileri amaçlardan haberdar etme.....	0.76
4	Konunun meslek hayatındaki önemini vurgulama.....	0.76
5	Konuyu eski bilgilerle bağlama.....	0.72
6	Türkçeyi iyi kullanma	0.64
7	Vurgulama, açık ve anlaşılır ifade kullanma.....	0.70
8	Öğrenci katılımını sağlama	0.70
9	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlama	0.71
10	Derse ilişkin araç-gereçler kullanma	0.57
11	Uygun öğretim yöntemlerini kullanma	0.77
12	Konuyu örneklerle açıklama ve yaşantılara bağlama.....	0.75
13	Öğrenme ilkelerine (somuttan soyuta, basitten karmaşığa) uygun sunma.	0.60
14	Sınıfın ilgisini çekme(önemli noktaları tahtaya yazma, uygun jest ve mimikler, ilgili espriler)	0.74
15	Öğrencilerle etkili iletişim kurma.....	0.75
16	Yerinde ve zamanında düşünmeye yönelik sorular sorma.....	0.78
17	Öğrencileri soru sorma ve cevap vermeye teşvik etme	0.64
18	Öğrenci cevaplarını pekiştirme	0.75
19	Konuya hakim olma	0.57
20	Beden dilini etkili bir biçimde kullanma.....	0.74
21	Dersin özetini yapma- öğrencilere yaptırma	0.66
22	Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme	0.71
23	Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama	0.67
24	Zamanı iyi kullanma.....	0.59
25	Açıklanan plan doğrultusunda dersin yapılması	0.62

Nihai test: 25 madde. KMO=0.97 Bartlett Test=13278.70 Cronbach Alpha=0.95

Sunu Performans Ölçeği oluşturulurken faktör analizinde ikili ve üçlü atamalar yapılmış ancak buradan yeterli sonuç elde edilemediği için ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Neticesinde toplam puanlar üzerinde performans başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizi sonucunda varyansın yüzde 48.591'ini karşıladığı görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre, Sunu Performans Ölçeğinin KMO değeri 0.97, Bartlett testi değeri 13278,79'dur. Diğer taraftan, bu ölçek için eşdeğer iki yarı puanları arasındaki korelasyon belirlenmiştir. Eldeki maddeler (12+12-1=25 madde) ikiye bölünmüş ve iki yarı puanlarının korelasyonuna bakılmıştır. Korelasyon sonucu 0.01 manidarlık düzeyinde 0.68 bulunmuş olup manidar olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, sunu performans ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu anlamda, Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0.953

bulunmuştur. Bu sonuçlara bakarak, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Buradaki tüm sonuçlar, bu ölçeğin kullanılabilirliğini göstermektedir.

2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada kapsamındaki ölçek, alanyazın taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 48 madde olarak belirlenmiştir. Soru havuzuna 48 madde konulmuştur. 48 maddelik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeği uzman görüşü olarak, Fırat Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri alanında çalışan dört öğretim üyesine verilmiştir. Ayrıca, 15 öğrenciye verilmiş olup kendileriyle bu maddeleri anlayıp anlamadığı konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uzman ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 48 madde üzerinde bazı ifadelerde düzeltmeler yapılmış olup ölçeğin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini ölçebileceği kanısına varılmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim yok (3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklindedir. Madde havuzundaki ölçek, 26 madde olumsuz, 22 madde olumlu ifadelerden oluşmaktadır.

Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen maddeler, 233 öğrenciye uygulanmıştır. 233 veri uygulama sonucu olarak işleme konulmuştur. Öncelikle olumsuz olan 26 maddenin 1–5 derecelenmeleri 5–1 şeklinde tekrar kodlanmıştır (Recode). 233 verinin elde edildiği öğrencilerin Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dağılımı şu şekildedir: Fen Bilgisi Öğretmenliği II. Öğretim 4. Sınıftan 23 öğrenci, Türkçe öğretmenliği II. Öğretim 4. Sınıftan 42 öğrenci, Türkçe öğretmenliği I. Öğretim 4. Sınıftan 29 öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmenliği I. Öğretim 2. Sınıftan 55 öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmenliği II. Öğretim 2. Sınıftan 52 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği I. Öğretim 4. Sınıftan 32 öğrenci uygulama kapsamında ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinde 48 madde bulunmaktadır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Veriler üzerinde faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Ayrıca, “Korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olduğu” hipotezini test etmek için Bartlett Testi yapılmıştır (UYTES; 1995, 4). Faktör yükleri 0.35'in altında olan maddeler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğine alınmamıştır. Ölçeğin faktör yükleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.4.8. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Faktör Yükleri

No	İlk/Son	Maddeler	Faktör Yükleri
1.		Ders esnasında düşündürücü sorular sorarım.....	-
2.		Düşüncelerimi öğrenci düzeyine göre ifade ederim	-
3.		Düşünme ve cevap verme için öğrencilerime yeterli süre veririm	-
4.		Öğretimi sürekli hedefe dönük olarak düşünürüm	-
5.		Olaylara farklı perspektiflerden bakarım	-
6.		Öğrencilerimin hayal güçlerine değer veririm	-
7.		Öğretme ve öğrenme ile ilgili eleştirilere açık bir kişiyim	-
8.		Öğrencilerime gereken motivasyon ortamını sağlarım.....	-
9.		Dersi anlatmadan önce ve sonra özeleştiri yaparım.....	-
10.	1.	Öğrencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm	0.42
11.		Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğumu düşünüyorum.....	-
12.	2.	Öğrencilerimin geleceğe yönelik plan yapmalarını sağlarım	0.43
13.		Bilgiye nasıl ulaşacağımı ve transfer şeklini bilirim	-
14.		Sorumluluk alır ve öğrencimi de bu konuda teşvik ederim	-
15.	3.	Gerekli ders planını hazırlarım	0.43
16.		Öğrencilerime grup çalışması yaptırırım	-
17.		Sosyal etkinliklere önem veririm	-
18.		Problemlere çözüm üretebilirim.....	-
19.		Öğrencilerimin öz değerlendirme yapmasını sağlarım.....	-
20.	4.	Ders bitiminde anlatılan konunun tekrarını yaparım	0.37
21.	5.	Öğrencilerimle empati kurarım	0.42
22.	6.	Problemlere alternatif çözümler üretirim	0.38
23.		Öğretme ve öğrenme ile ilgili bir çok şeyi tekrar ettiğim için uygulama kolaylaşır.....	-
24.		Derslerimde hem düşünüyorum, hem de öğrencilerimi düşündürüyorum	-
25.		Öğretim programının uygulamasından sonra kendime bakış açım değişti	-
26.		Öğretim programının uygulaması sonucunda olaylara bakış açım değişti	-
27.	7.	Görsel ve işitsel araçlar kullanmam	0.63
28.	8.	Ders anlatırken kavram haritalarını kullanmam	0.66
29.	9.	Öğrencilerim için erişim dosyaları hazırlamam ve düzenli olarak kontrolünü yapmam	0.71
30.	10.	Öğrencilerimin eski yaşantılarını yenileriyle harmanlamasına yardımcı olmam.....	0.77
31.	11.	Bilgiye verdiğim önem kadar beceriye önem vermem	0.77
32.	12.	Öğrencilerimi üretken olma konusunda teşvik etmem	0.85
33.	13.	Olumsuzluklar ve zorluklarla nasıl baş edeceğimi bilmem.....	0.79
34.	14.	Öğrencilerime gereken sıcaklığı göstermem	0.78
35.		Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfta uygulamam	-
36.	15.	Sınıf kültürüne ve iklimine önem vermem	0.75
37.	16.	Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimine değer vermem	0.80
38.	17.	Mesleğimle ilgili yenilikleri takip etmem	0.76
39.	18.	Arkadaşlarımla bir etkileşim içerisinde değilim	0.61
40.	19.	Hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemem ve tatbik etmem	0.72
41.	20.	Yönetim ile olan ilişkilerim iyi değildir.....	0.65
42.	21.	Geleceğe dönük olarak mesleğimle ilgili gelişim planları yapmam	0.76
43.	22.	Neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yapacağıma dikkat etmem	0.80
44.	23.	Öğrenci seviyesi ve düzeyine önem vermem	0.67
45.	24.	Okul içi ve dışı yaşantıların özümsemesine önem vermem.	0.80
46.	25.	Ceza ve ödül sistemini kullanmam	0.65
47.	26.	Öğrencilerimin derse eşit katılımını sağlamam	0.70
48.	27.	Konuları anlatmak için istekli değilim	0.68

Nihai test: 27 madde. KMO=0.897 Bartlett Test=6039.829 Cronbach Alpha=0.950

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeği oluşturulurken faktör analizinde üç ayrı atama yapılmıştır. Her atamada, KMO ve Bartlett değerleri ve güvenilirlik katsayıları yükselmiştir. Üçüncü atamada, ölçek iki faktörlü kullanılabilirdi ancak tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda varyansın yüzde 45.693'ünü karşıladığı görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinin KMO değeri 0.897, Bartlett testi değeri 6039.829'dur.

Diğer taraftan, bu ölçek için Test Tekrar Test Korelasyonu işlemi yapılmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Öğretim 3. Sınıf öğrencilerine 15 gün arayla aynı ölçek tekrar verilmiştir. Toplam 42 öğrenci üzerinde test tekrar test yapılmıştır. Gerçekte 52 öğrenciye uygulanmış ancak 15 gün sonra derse gelmeyen öğrenciler olduğu için 42 veri çiftlemesi yapılabilmektedir. Sonuçta test tekrar test korelasyonu 0.872 bulunmuştur. Bu sonuç 0.01 manidarlık düzeyinde manidar kabul edilmiştir.

Ayrıca, yansıtıcı düşünme ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu anlamda, 233 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar üzerinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0.950 bulunmuştur. Bu sonuçlara bakarak, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Buradaki tüm sonuçlar, bu ölçeğin kullanılabilirliğini göstermektedir. Sonuçta ölçek, 21'i olumsuz ve 6'sı olumlu olmak üzere 27 maddeden oluşmuştur.

Yansıtıcı Günlükler ve Geliştirilmesi

Yansıtıcı günlüklerin kullanılması aşamasında, öğretmen adaylarına uygulanacak yansıtıcı günlüklerin öğrenci günlükleri olmasına karar verilmiştir. Öğretmen günlüğü verilmesi araştırmacı tarafından uygun olmadığı düşünülmüştür. Yansıtıcı günlükler oluşturulurken, Wilson ve Jan (1993, 85)'in alanyazında ulaşılan yansıtıcı günlüklerden temel olarak yararlanılmasına karar verilmiştir. Çeviriden kaynaklanan anlaşılabilirlik gibi düşünülen sorular olabileceği düşüncesiyle üç ayrı dil uzmanına çevirilmiş ve 15 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Sonra, Eğitim Bilimlerinde görev yapan üç öğretim üyesine sorular inceletirilmiştir. Başlangıçta, Wilson ve Jan (1993, 85)'in altı sorusuna dört soru eklenmiştir. Düzeltmelerden sonra toplam sekiz soruluk günlük oluşturulmuştur. Wilson ve Jan'ın altı sorusunun hepsi alınmış, bazı düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Bu altı soruya, görüş ve eleştirilerden sonra iki soru daha eklenmiştir. Günlükteki toplam sekiz soru üzerinden Miles ve Huberman (1994, 64)'in aşağıdaki formülünden yararlanarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve sorulardaki görüş birliği (yedi madde) ve görüş ayrılığı (bir madde) olmak üzere güvenilirlik katsayısı 87.5 bulunmuştur.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Na (Görüş birliği) } \times 100}{\text{Na (Görüş birliği) } + \text{Nd (Görüş ayrılığı)}}$$

Öğretmen adayının günlük soruları şunlardır:

1. Bugün sınıfta ne yaptım?
2. Ne öğrendim?
3. Neyi ilginç buldum?
4. Ne öğrendiğimle ilgili ne tür sorulara sahibim (Öğrendiklerimle ilgili yeni sorular üretme)?
5. Bugünkü dersin amacı neydi?
6. Önceki fikirlerle ne tür bağlantılar yaptım?
7. Şimdi hala ne yapmaya ihtiyaç duyarım?
8. Öğrendiklerim üzerinde (ders dışında, teneffüslerde veya evde) düşündüklerim ve bu konuda arkadaşlarımla paylaştığım noktalar nelerdir?

Araştırma kapsamındaki günlüğe ilişkin sekiz soru kullanılmıştır. Bu soruların analizleri yapılırken doküman incelenmesi kapsamında basit içerik analizi yapılmıştır. Her soruya ilişkin ana fikirler ön plana alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İlgili alanyazın taraması uzman görüşleri yardımıyla değerlendirilerek kuramsal boyut oluşturulmuştur. Veriler, geliştirilen ölçekler ve günlükler yardımıyla toplanmıştır. Ölçekler ve günlükler öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere mikro-yansıtıcı öğretim uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel adı verilen bugüne kadar yapılan mevcut uygulama devam etmiştir. Deney grubundaki öğrencilere mikro-yansıtıcı öğretim uygulanırken, öğrenciler altışar'lı beş grup halinde derse hazırlanmış ve önce derse giriş yapılmıştır. Kavram ve ilke açıklanmış, soru sorulmuş, beceri öğretilmiş ve ders özetlenmiştir. Her beceri ayrı ayrı dikkate alınmıştır. Her beceri için ele alınan konular belirlenmiş ve öğrencilerden sunu şeklinde alınmıştır. Bu sunular, yansıtıcı öğretime uygun olarak kısa tutulmuştur. Ancak, program sonunda genel sunu, ortalama 20–30 dakika süreyle mikro öğretime uygun yapılmıştır. Genel sunu kameraya kaydedilmiş ve sınıf ortamından çeşitli fotoğraflar çekilmiştir. Kamera sunularına göre genel değerlendirme notları verilmiştir.

Sunu performans ölçeği ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinden elde edilen veriler SPSS (for Windows 13,0) istatistik paket programı ile işleme konulmuş ve çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümlenmelerde bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan yansıtıcı günlükler ile ilgili çözümlenmeler nitel boyutta basit içerik analizine göre yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna ilişkin, ikinci sınıf öğrencileri arasında yansızlık sağlamak amacıyla ÖSS, not ortalamaları, test puanları ve ölçek puanlarına göre kümeleme analizi (Cluster analyze) ve gerekli t-testi analizleri yapılmıştır. Güvenirlik belirleme çalışması, ölçekler için Cronbach Alpha ile belirlenmeye çalışılmıştır. Geçerlik çalışması, ölçekler için faktör analizi istatistiksel işlemleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya tabi tutulan öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili analizleri için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin çözümlenmesinde bağımlı ve bağımsız gruplar “t” testi ile korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca, günlükler bir doküman olarak kabul edilmiş ve doküman incelenmesi ile analiz edilmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 188). Öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı günlükler, bir belge olarak saklanmaktadır. Yansıtıcı günlükteki nitel veriler, amaca bağlı olarak basit içerik analizine tabi tutulmuştur. Dört hafta için gruplara bağlı olarak nitel veri tabloları oluşturulmuştur. Nitel veriler üzerinde sayısallaştırma işlemine gidilmemiştir. Sadece, 8x2’lik ve 8x1’lik nitel veri analizi tabloları oluşturularak yorumlanmaya çalışılmıştır. Her bir soru bir tema olarak kabul edilmiş ve bu çerçevede bir bütünlük içinde ilgili soru için oluşan ana düşüncelerle tablolama işlemi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denenceleri test edilerek, veriler çözümlenmiştir. Bulgular, Sunu Performans Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Yansıtıcı Günlükler başlıklarıyla ele alınmıştır. Ölçekler için düzenlenmiş denenceler test edilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler nitel çözümlenmelerle yorumlanmıştır.

4.1. Sunu Performans Ölçeği

Sunu Performans Ölçeği, deney ve kontrol grubuna, ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Bu ölçek vasıtasıyla ulaşılan veriler üzerinde denenceler incelenerek gerekli ve uygun istatistiksel çalışmalar yapılmıştır. Ölçek ile ilgili olan denenceler yönünde ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun ön test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo. 4.1.9. Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney Grubu	33	25.88	10.243	0.383	0.703
Kontrol Grubu	33	25.03	7.57		
P> 0.05		Sd= 64			

Tabloda, deney ($\bar{X} = 25.88$) ve kontrol ($\bar{X} = 25.03$) grubunun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t = 0.383$, $Sd = 64$). Bu sonuca göre, birinci denence reddedilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulanmadan önce elde edilen sunu puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma için beklenen ve manidar bir sonuçtur. Bir başka deyişle, gruptaki öğretmen adaylarının sunu performansı açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 2. Deney ve kontrol grubunun son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.1.10. Grupların Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney Son Test	33	67.94	9.165	7.307	0.000
Kontrol Son Test	33	47.09	13.589		
P< 0.05	Sd= 64				

Tabloda, deney ($\bar{X} = 67.94$) ve kontrol ($\bar{X} = 47.09$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 20.85 puan farkı görünmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = 7.307$, $Sd = 64$). Bu sonuca göre, ikinci denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulandıktan sonra elde edilen sunu puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, bilime katkı açısından manidar bir sonuçtur. Bir başka deyişle, gruptaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin sunu performansını geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 3: Kontrol grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.1.11. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	r	t	p
Kontrol ön test	33	25.03	7.568	-0.104	-7.811	0.000
Kontrol sontest	33	47.09	13.589			
P< 0.05	Sd= 32					

Tabloda, kontrol grubunun ön test ($\bar{X} = 25.03$) ve son test ($\bar{X} = 47.09$) puan ortalamaları arasında son test lehine 22.06 puan farkı görünmektedir. Bu iki test ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = -7.811$, $Sd = 32$). Bu sonuca göre, üçüncü denence kabul edilmiştir. Araştırmada kontrol grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen sunu puan ortalamaları arasında son test lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu, anlamlı bir sonuçtur. Bir başka deyişle, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin sunu performansını artırdığı söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 4: Deney grubunun ön test ve son test sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.1.12. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	r	t	p
Deney ön test	33	25.88	10.24	-0.431	-14.708	0.000
Deney son test	33	67.94	9.16			
P< 0.05	Sd= 32					

Tabloda, deney grubunun ön test ($\bar{X} = 25.88$) ve son test ($\bar{X} = 67.94$) puan ortalamaları arasında son test lehine 42.06 puan farkı görünmektedir. Bu iki test ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = -14.708$, $Sd = 32$). Bu sonuca göre, dördüncü denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen sunu puan ortalamaları arasında son test lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin sunu performansını yüksek düzeyde artırdığı söylenebilir.

4.1.5. Beşince Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 5: Deney ve kontrol grubunun erişideki sunu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.1.13. Grupların Erişi Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney Grubu	33	42.06	16.43	4.976	0.000
Kontrol Grubu	33	22.06	16.22		
P< 0.05	Sd= 64				

Tabloda, deney ($\bar{X}= 42.06$) ve kontrol ($\bar{X}= 22.06$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 20 puan farkı görünmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t= 4.976$, $Sd= 64$). Bu sonuca göre, beşinci denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulandıktan sonra elde edilen erişiş puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin erişiş performansını geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Deney ve kontrol grubuna “ Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”, ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Bu ölçek vasıtasıyla ulaşılan veriler üzerinde denenceler incelenerek gerekli ve uygun istatistiksel çalışmalar yapılmıştır. Ölçek ile ilgili olan denenceler yönünde ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 1: Deney ve Kontrol grubunun ön test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.2.14. Grupların Yansıtıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Ön Test İstatistik Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney ön test	33	54.55	5.17	0.077	0.937
Kontrol son test	33	54.64	4.37		
P> 0.05	Sd= 64				

Tabloda, deney ($\bar{X} = 54.55$) ve kontrol ($\bar{X} = 54.64$) grubunun yansıtıcı düşünme ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t = 0.077$, $Sd = 64$). Bu sonuca göre, birinci denence reddedilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulanmadan önce elde edilen yansıtıcı düşünme puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma için beklenen ve manidar bir sonuçtur. Bir başka deyişle, gruptaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme puanları açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 2: Deney grubu ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubu ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında (Levene 83.982, $p = 0.00519$) homojen bir dağılım görünmektedir. Bu iki grubun puan ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo. 4.2.15. Grupların Yansıtıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Son Test İstatistik

Sonuçları					
Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney son test	33	65.96	3.60	-6.50	0.000
Kontrol son test	33	58.09	5.96		
P < 0.05		Sd = 64			

Tabloda, deney ($\bar{X} = 65.96$) ve kontrol ($\bar{X} = 58.09$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 7.87 puan farkı görünmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = -6.50$, $Sd = 64$). Bu sonuca göre, ikinci denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulandıktan sonra elde edilen yansıtıcı düşünme puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, bilime katkı açısından manidar bir sonuçtur. Bir başka deyişle, gruptaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin yansıtıcı düşünmeyi geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.2.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 3: Kontrol grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.2.16. Kontrol grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanlarının istatistik sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	r	t	p
Kontrol ön test	33	54.64	4.37	0.06	-2.765	0.009
Kontrol sontest	33	58.09	5.96			
P< 0.05	Sd= 32					

Tabloda, kontrol grubunun ön test ($\bar{X} = 54.64$) ve son test ($\bar{X} = 58.09$) puan ortalamaları arasında son test lehine 3.45 puan farkı görünmektedir. Bu iki yansıtıcı düşünme puanlarının ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=-2.765$, $Sd= 32$). Bu sonuca göre, üçüncü denence kabul edilmiştir. Araştırmada kontrol grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen geleneksel grup puan ortalamaları arasında son puanlar lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu, anlamlı bir sonuçtur. Bir başka deyişle, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin yansıtıcı düşünmeyi artırdığı söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 4: Deney grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo. 4.2.17. Deney grubunun ön test ve son test yansıtıcı düşünme puanları arasındaki istatistik sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	r	t	p
Deney ön test	33	54.55	5.17	-0.06	-10.141	0.000
Deney son test	33	65.97	5.60			
P< 0.05	Sd= 32					

Tabloda, deney grubunun ön test ($\bar{X} = 54.55$) ve son test ($\bar{X} = 65.97$) puan ortalamaları arasında son test lehine 11.42 puan farkı görünmektedir. Bu iki test ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = -10.141$, $Sd = 32$). Bu sonuca göre, dördüncü denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen yansıtıcı düşünme puan ortalamaları arasında son yansıtıcı düşünme puanları lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin yansıtıcı düşünme puanlarını artırdığı söylenebilir.

4.2.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 5: Deney grubu ile Kontrol grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubu ile kontrol grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında (Levene test =23.529, $p = 0.000$) homojen bir dağılım olup aşağıda bulguları verilmiştir.

Tablo. 4.2.18. Deney grubu ile kontrol grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanlarına ilişkin istatistik sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	p
Deney Grubu	33	63.97	11.92	3.735	0.000
Kontrol Grubu	33	55.33	5.86		
P < 0.05	Sd = 64				

Tabloda, deney ($\bar{X} = 63.97$) ve kontrol ($\bar{X} = 55.33$) grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 8.04 puan farkı görünmektedir. Bu iki grubun ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = 3.735$, $Sd = 64$). Bu sonuca göre, beşinci denence kabul edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından program uygulandıktan sonra elde edilen direnç puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin direnç testi yansıtıcı puanlarını geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.3. Yansıtıcı Günlükler

Deney ve kontrol gruplarına yansıtıcı günlükler uygulanmıştır. Deney grubuna dört haftada dört defa ve kontrol grubuna da bir haftada bir defa günlükler uygulanmıştır. Günlüklere ilişkin analizler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.3.19. Birinci Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler ve Nitel Veri Analizi Tablosu

Sorular/ Temalar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Bugün sınıfta Yapılanlar	1. Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi hoca tarafından anlatıldı, konunun CD'si izlendi. Yansıtıcı günlükler yazıldı.	1. Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi anlatıldı, ilgili CD'ler izlendi. Yansıtıcı günlükler yazıldı.
2. Öğrenilen Konular ve Temalar	2. Öğretmen özellikleri ve derse giriş nasıl olmalıdır gibi konular tartışıldı.	2. Öğretmen olmanın inceliklerini, derse giriş şekli ve öğretim yöntemleri, özellikle mikro-yansıtıcı öğretim tartışıldı.
3. İlginç bulunan unsurlar	3. Videokasette izlenen öğretmen modelleri(10 yıl önce çekilmişti) ilginç bulundu. Heyecan ve güven duyguları paralel ilerledi ve gelişti.	3. Öğretmenlik mesleğinin ilginç ve zevkli olduğu, tahtada olmanın verdiği heyecan gözlemlendi.
4. Öğrenilen konular ile ilgili sorular	4. Öğretmenlik mesleği nedir, öğrenilen bilgiler ve yöntemler ilerde meslekte nasıl kullanılır, derse giriş nasıl yapılır, bilgi nasıl pratiğe dökülür, ve transfer edilir gibi konular irdelendi.	4. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri nelerdir, nasıl olmalıdır, nelere dikkat edilmelidir, hangi yöntemler etkilidir gibi konular incelendi.
5. Dersin amacı	5. Öğretmen adaylarına küçük adımlarla ve yöntemlerle öğretmenliği anlatma ve giriş yaptırma gösterildi.	5. Uygulama ve pratikle öğretimin zenginleşeceği, beceri, tutum ve davranışların önemli olduğu, motivasyonun kesin gerekli olduğu belirtildi.
6. Önceki konu ve fikirlerle olan bağlantılar	6. Daha önceki eğitim öğretim hayatında derse girişin bu kadar önemsenmediğini ama gerekli olduğu görüldü. Öğretmenlik mesleğinin zor ama bir o kadar da zevkli olduğu belirtildi.	6. Öğretmenlik mesleğinin daha önce kolay görüldüğü ama tahtaya çıkınca hiç öyle olmadığını hatta zor ama imkânsızda olmadığı düşünüldü. Kendilerini geliştirme konusunda hemfikir oldular.
7. Şuan ihtiyaç duyulan şeyler	7. Öğretmen adayları, birkaç örnek sunu daha izlemek ve eksikliklerini görüp gidermek istediler. (Davranış, tutum, beceri, ses tonu, zaman).	7. Heyecanı yenmeye, pratiğe, gelişime, aktif olmaya, güven kazanmaya ve daha çok okumaya karar verdiler.
8. Bugün öğrendiğim konuları ders dışında nerelerde ve kimlerle tartıştım	8. Derse giriş konusunun nasıl yapılması gerektiği konuşuldu ve öğretmen öğrenci arasındaki diyalog tarzı(mikro- yansıtıcı) yöntemin çok başarılı ve etkin olduğu gözlemlendi.	8. Derse nasıl giriş yapılacağı ve nasıl devam edileceği konuşuldu ve tartışıldı. Yeni yöntemlerin öğrenciyi derse daha çok bağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtildi.

Yukarıda 8 x 2' lik bir nitel veri analizi tablosu oluşturulmuştur. Öğretmen adayları için her iki grupta da "kendilerini geliştirme farkındalığı" ön plana çıkmıştır. Öğretmen adayları, yeni yöntemi benimserlerse derse daha çok bağlanmaktadır. Derse daha iyi konsantre olmaktadır. Yeni yöntem olarak mikro-yansıtıcı öğretim, öğrenmeyi

kolaylaştırmıştır. Yukarıdaki tabloda, genel olarak iki grupta da benzer temalardan benzer veriler ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3.20. İkinci Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler ve Nitel Veri Analizi Tablosu

Sorular/ Temalar	Deney Grubu
1. Bugün sınıfta Yapılanlar	1.Öğrenciler konuyu (mikro-yansıtıcı)oldukça dikkatli dinlediler ve gerekli notları tutup, değerlendirme yaptılar. Yansıtıcı günlükler yazıldı.
2. Öğrenilen Konular ve Temalar	2.Öğretmen yetiştirmede kullanılan iki yeni yöntemin sentezini öğrendiler (mikro- yansıtıcı öğretim). Derse giriş konusu öğrencilere uygulamalı olarak yaptırıldı.
3. İlginç bulunan unsurlar	3.Öğrencilerin canla başla yeni yöntemleri uygulamaya çalışmalarını oldukça ilginçti.
4. Öğrenilen konular ile ilgili sorular	4. Öğrenilenler yeterli mi ve hangi ölçüde bunlar kullanılabilir? Öğretmen yetiştirmede bu kadar faydalı yöntemler neden çok sık kullanılmıyor? Gibi sorulara değinildi.
5. Dersin amacı	5. Öğretmen adaylarına bir ders sunumu yapılırken hangi yöntemler ve evreler olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verildi. Derse başlama, öğrencileri psikolojik olarak derse hazırlama becerileri gösterildi.
6. Önceki konu ve fikirlerle olan bağlantılar	6. Bir önceki derste teorik kavramları işlenen yöntemleri uygulamalı olarak ortaya koymanın zorluğu ve heyecanı yaşandı.
7. Şuan ihtiyaç duyulan şeyler	7. Kendilerini geliştirip, öğrendikleri yeni yöntemleri ileriki hayatlarında uygulamaya koymayı tasarladılar.
8. Bugün öğrendiğim konuları ders dışında nerelerde ve kimlerle tartıştım	8. İdeal bir öğretmen nasıl olmalı ve bu yeni yöntemleri kullanmalı mı gibi konular arkadaş ve öğretmen gruplarıyla tartışıldı.

Yukarıda 8 x 1' lik bir nitel veri analizi tablosu oluşturulmuştur. Tabloya göre, öğretmen adayları, ders konularına ilişkin “Giriş” kısmını çok dikkatli bir şekilde dinlemişlerdir. Yeni öğretim yöntemi, öğretmen adaylarına bir heyecan ve hareket getirmiştir. Öğretmen adayları, bu haftadan itibaren “Bu kadar faydalı öğretim yöntemler neden kullanılmıyor?” diye sorgulamaya başlamışlardır. Ayrıca, ideal bir öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda grup arkadaşları birbiriyle tartışmışlardır. Öğretmen adayları, ileriki hayatlarında yeni yöntemleri kullanma konusunda hemfikir olmuşlardır.

Tablo 4.3.21. Üçüncü Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler ve Nitel Veri Analizi Tablosu

Sorular/ Temalar	Deney Grubu
1. Bugün sınıfta Yapılanlar	1. Bu hafta 8 öğretmen adayı sırayla daha önce belirlenen konuları anlattılar, sınıfın geri kalan kısmı öğrenci rolünü oynadı. Kamera ve fotoğraf çekimi yapıldı. Yansıtıcı günlükler yazıldı.
2. Öğrenilen Konular ve Temalar	2. Ders aşamalarının teorik yönünün yanı sıra uygulamalı şekilde gözlemlendi. Etkili bir öğretmen nasıl olmalı sorusu cevaplandı.
3. İlginç bulunan unsurlar	3. Öğrenciler ders anlatılırken kameraya ve fotoğraf makinesine kaydedildi.
4. Öğrenilen konular ile ilgili sorular	4. Daha iyi ve başarılı öğretmen modeli nasıl olmalı? Bu yeni yöntemleri ileride kullanabilecek mi? Bir dersin aşamaları hangi sırada ve nasıl ilerlemeli? Gibi sorulara değinildi.
5. Dersin amacı	5. Önceki derslerde öğrenilen yeni yöntemleri(mikro- yansıtıcı) uygulamaya koymak, kavram ve ilke öğretimi nasıl olmalı, kamera vasıtasıyla olumlu ve olumsuz yönlerin görülüp gerekli tedbirlerin alınması öncelikli konulardı.
6. Önceki konu ve fikirlerle olan bağlantılar	6. Dersin hocası 2- 3 ay içerisinde(uygulama periyodu) öğretmen adaylarının sunu performanslarında çok olumlu gelişmeler olacağını söyledi. Gerçektende öğretmen adaylarının ilk sunularıyla üçüncü ve dördüncü sunuların arasında gözle görülür pozitif değişimler yaşandığı bir gerçektir.
7. Şuan ihtiyaç duyulan şeyler	7. Daha fazla pratik ve uygulamalı sunu, bol okuma, kendini geliştirme ve heyecanı azaltma aktiviteleri planlandı.
8. Bugün öğrendiğim konuları ders dışında nerelerde ve kimlerle tartıştım	8. Öğretmen adayları, arkadaşlarıyla, aileleri ve öğretmenleri ile bugünkü yapılan sunuları ve nasıl ilerleme kaydedildiğini, ileride öğrencilerine daha iyi eğitim verebilmek için daha neler yapabileceklerini tartıştılar.

Yukarıdaki tabloya göre, öğretmen adayları, daha önce kendilerine teorik olarak anlatılan yeni öğretim yöntemlerinin uygulamalı şekillerini de gözlemlemişlerdir. Öğretmen adaylarının sunum esnasında fotoğrafları çekilmiş ve kameraya alınmıştır. Öğretmen adayları, bu yeni yöntemleri ileride nasıl ve nerde kullanabilecekleri yönünde düşünmeye başlamışlar ve bu hedefleri gerçekleştirmek için daha fazla uygulama, sunu, okuma ve gelişim aktiviteleri gerektiği hususunda hemfikir olmuşlardır.

Tablo 4.3.22. Dördüncü Haftaya İlişkin Yansıtıcı Günlükler ve Nitel Veri Analizi Tablosu

Sorular/ Temalar	Deney Grubu
1. Bugün sınıfta Yapılanlar	1. Belirlenen konu ve dersler anlatıldı. Diğer öğrenciler dinledi ve derse katıldılar. Kamera çekimi yapıldı. Yansıtıcı günlükler yazıldı.
2. Öğrenilen Konular ve Temalar	2. Derse başlama, anlatma tarzı, tahtada durma ve kullanma, zamanı kullanma ve öğrenci motivasyonu ve yönetimi gibi konular tecrübe edildi.
3. İlginç bulunan unsurlar	3. Ders anlatan öğretmen adaylarının tutumları ve heyecanları, kamera çekimi. öğretmen adaylarının kürsüdeki davranışları ilginç bulunan bazı konulardı.
4. Öğrenilen konular ile ilgili sorular	4.Nasıl iyi bir öğretmen olunur? Öğrenilenler geliştirip nasıl daha iyi uygulanır? İyi bir sunum nasıl olmalıdır? gibi sorulara cevaplar arandı.
5. Dersin amacı	5. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tecrübesi kazanmaları için dikkat etmeleri gereken hususlar belirtildi. Bir dersin aşamaları ve sınıf yönetimi nasıl olmalıdır gibi motifler incelendi. Ders nasıl özetlenmeli ve bitirilmeli gibi sorular irdelendi.
6. Önceki konu ve fikirlerle olan bağlantılar	6. Teorik ve uygulama arasındaki fark gözlemlendi. Öğretmenliğin belli bir donanım ve sabır gerektirdiği üzerinde duruldu.
7. Şuan ihtiyaç duyulan şeyler	7. Daha çok pratik ve gelişim, hem alan bilgisi hem de kültürel konularda daha çok derinlik en çok ihtiyaç duyulan konular olarak ifade edildi.
8. Bugün öğrendiğim konuları ders dışında nerelerde ve kimlerle tartıştım	8. Bugün 2.5 ay öncesine bakıldı ve oldukça fazla yol kat edilmişti, daha az heyecan fakat daha fazla tecrübe kazanılmıştı ve daha iyi olabilmek için hedefler belirlendi.

Yukarıdaki tabloda da belirtildiği gibi öğretmen adayları, derse giriş, konu anlatımı, zamanı kullanma, öğrenci güdülemesi ve ders bitimi gibi konularda tecrübelendirilmiştir. Öğretmen adayları, dört haftalık durumlarını analiz edip, değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuç, kaygının, endişenin ve heyecanın azalmış olması ve bunların yerine güvenin ve tecrübenin gelmesidir.

Tüm tablolardaki bilgilere göre günlüklerle ilgili şunlar söylenebilir: İlk hafta, deney ve kontrol grubunun bulunduğu derslerde, 1995’li yıllarda Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi programlarında bulunan “Mikro Öğretim” ders uygulamalarından elde edilen kamera kasetleri öğrencilere izlettirilmiştir.

Kontrol grubuna ilk hafta yansıtıcı günlük uygulanmıştır. Ancak, araştırma için çok fazla anlam ifade etmediği düşünülerek diğer haftalarda kontrol grubuna günlük uygulamaları yapılmamıştır. Deney grubunda öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı öğretim konusunda deneyim kazanabilmeleri için büyük çaba harcandığı görülmektedir. Deney grubu için, ilk haftaya geri dönüldüğünde, çok yol alındığı söylenebilir. Artık öğretmen adayları heyecanlarını yenmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini benimsemişler ve

öğretmenlik tecrübelerini artırmışlardır. Öğretmen adayları, örneğin, dördüncü soru olan “Öğrenilen konularla ilgili” sorularda, ilk haftalarda hep spesifik ve genel sorular sorarken dördüncü haftada artık yavaş yavaş “Öğrendiklerimi geliştirip nasıl daha iyi uygulamam” sorularını sormaya başlamışlardır. Bu anlamda, öğrenciler gerçek öğretmen adayı olmaya o kimliği benimsemeye başlamışlardır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen yetiştirme, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan bir sorundur. Bu sorunların başında, öğretim yöntem ve teknikleri konusu gelmektedir. Bu anlamda, öğretmen yetiştirmede son 50 yıldır kullanılan bir yöntem, mikro öğretimdir. Mikro öğretim, öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlangıç yapmalarına yardımcı olan hızlı, etkili ve kalıcı öğrenme sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretme yeteneğini geliştirir ve başarısızlık tehlikesi son derece düşüktür. Mikro öğretim yöntemi, öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşır. Bir öğretmenin başarılı olmasında sahip olduğu bilgi ve becerilerini işe vuruk olması çok önemlidir. Böylece mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarına, bir başka deyişle, kuram ile uygulama arasında köprü kurmalarına yönelik çabalardan birisidir.

Öğretmen yetiştirmede yeni kullanılmaya başlanan bir yöntem ise yansıtıcı öğretimdir. Bu yöntem, mikro öğretime benzemekte olup, problem çözme ve derinlemesine düşünme açısından etkili bir yöntemdir. Yansıtıcı öğretmen, yaratıcı, risk alan ve sezgisel bir kişidir. Yansıtıcı öğretmen, öz eleştiri yapar, yeni fikir ve ufuklara açıktır, öğrencileri dinler, değerlendirir ve değişime isteklidir. Bunlara ek olarak, yansıtıcı öğretmen kendisinin farkındadır, karşısındakini umursar, fikirlerini paylaşır, ortamı hazırlar ve yeteneklidir. Yansıtıcı öğretim yöntemini kullanan öğretmenler sınıf içinde isteklidirler (Kent, 1993, 83–91). Diğer taraftan, sınıf hedeflerine ulaşmak ve güveni sağlamak eğitim sırasında acemi ve tecrübesiz öğretmenler için büyük bir sorundur (Dobbs, 1996). Yansıtıcı öğretim sayesinde öğretmen adayları ve tecrübesiz öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecekleri baskı ve endişe gibi duygulardan kurtulabilmektedirler.

Bu araştırmada, mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim birleştirilerek adına mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi denmiştir. Mikro-yansıtıcı öğretim, öğrenmelerin kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırıcı yaklaşım, öğretmen adaylarının duygularını da göz önüne alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistematığıdır. Bu öğretimle, öğretmen adayları hazırladıkları dersleri, görev verilmiş küçük gruplara sunmaktadır.

Bu görevler, sınıf ortamına bağlı olarak eleştiren gruplar ve değerlendirmeci gruplar şeklinde olabilir. Öğretmen adayları anlatımlarını gerçekleştirdikten sonra sunular üzerinde yansıtma sağlamaktadır. Mikro-yansıtıcı öğretim sentezinde, mikro öğretim önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarına kazandırılmasına dönük bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak katkı sağlarken, yansıtıcı öğretimin en büyük katkısı öğretim sürecindeki düşünmeyi yükseltmesidir. Düşünmenin yükseltilmesi basit düşüncelerden başlayarak dersin ilerleyen aşamalarında sentez ve değerlendirme düzeylerinde düşünmenin derinleştirilmesidir. Bu şekliyle, yansıtıcı öğretim, düşünmeyi daha çok geliştirmekle ve başkalarının duygularına önem vermekle mikro öğretimi desteklemekte ve geliştirmektedir.

Türkiye gibi gelişmekte olan toplumların duygusal olduğu düşünülürse bu tür yöntemlerin yaygınlaşması kaçınılmazdır. Bu bilgilerden hareketle, mikro- yansıtıcı öğretim iyi bir iletişimle daha fazla düşünen, düşündüğünü uygulayan ve bu uygulamalardan ders alarak deneyim kazanan öğretmen adaylarının gelişmesinde büyük rol oynamış olacaktır. Yapılan bu araştırmanın amacı, her alandaki öğretmen adaylarının mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi vasıtasıyla sunu performanslarını ve yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemektir. Mikro-yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarının hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinsel becerilerini geliştiren çağdaş ve yenilikçi bir uygulamadır. Bu yöntem aracılığıyla, öğretmen adayları hizmet öncesinde belli bir donanımına sahip olarak kaygı, endişe, heyecan ve korku gibi duygulardan kurtulmuşlardır. Araştırma deneysel olarak, deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime yönelik bir eğitim programı, kontrol grubuna ise geleneksel bir program uygulanmıştır.

Her iki grup için, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği ve yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubuna, çalışma süresince yansıtıcı günlükler tutturulmuştur fakat kontrol grubu sadece ilk hafta bu faaliyete katılmıştır. Aşağıda, araştırmacının bizzat kendisi tarafından geliştirdiği sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler ile ilgili sonuçlar gösterilmiştir.

5.1. Sunu Performans Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmen adaylarının sunu performansı açısından hazır bulunuşluk düzeyleri birbirine yakındır. Sunular, 20–30 dakika sürmüştür ve çok vakit aldığı için

ders dışında da bazen devam etmiştir. 33 deney grubundan ve 33 kontrol grubundan olmak üzere toplam 66 öğrenciye uygulanmıştır. Sunular video kamera vasıtasıyla kaydedilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 20.85 puan farkı görünmektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen son sunu puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, bilime katkı açısından manidar bir sonuçtur. Bu anlamda, sunu performansı açısından mikro-yansıtıcı öğretim, geleneksel gruba göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada kontrol grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen sunu puan ortalamaları arasında (Fark=22.06) son test lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda da öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin sunu performansını artırdığı söylenebilir. Ancak, 42.06'lık deney grubundaki ortalama fark, öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin sunu performansını yüksek düzeyde artırmıştır. Diğer taraftan, deney ve kontrol grubunun erişideki sunu puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin erişiş performansını geleneksel gruba göre 20 puan daha fazla artırdığı söylenebilir. Sunu performansı bir anlamda öğrenci başarısını göstermektedir. Türkiye’de mikro öğretim ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Bayraktar (1982)’in çalışmasıdır. Burada, deney grubundaki öğrenci başarılarının yüksek olması özelliği ile bu araştırmayı desteklemektedir. Diğer taraftan, Hadfield (1998)’in “ Matematik ve mikro öğretim” konulu yaptığı çalışmada, quiz ortalamaları da dikkate alınmış ve deney grubundan birçok öğrencinin başarılı olduğu görülmüştür. Burada, mikro öğretimin öğrenci başarısını artırdığı söylenebilir. Mikro öğretim yalnız başına öğrencilerin akademik başarılarını artırabiliyorsa, mikro-yansıtıcı öğretiminde öğrenci başarılarını daha fazla artırması beklenir.

5.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubuna “ Yansıtıcı düşünme ölçeği”, ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Gruplardaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme puanları da hazır bulunuşluk düzey açısından birbirine yakındır. Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 7.87 puan farkı görünmektedir. Bir başka deyişle, gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin yansıtıcı düşünmeyi geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test

lehine 3.45 puan farkı görünmektedir. Bu, anlamlı bir sonuçtur. Bir başka deyişle, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin yansıtıcı düşünmeyi artırdığı söylenebilir. Ancak, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine 11.42 puan farkı görünmesi deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin geleneksel öğretime göre daha fazla yansıtıcı düşünme puanlarını artırmıştır. Semerci (1999)'nın yaptığı çalışmada mikro öğretimle eleştirel düşünmenin geliştirildiği görülmüştür. Yansıtıcı düşünen öğrenciler aynı zamanda eleştirel düşünmüş olduğuna (Ünver, 2003, 5) göre şu sonuç çıkarılabilir. Mikro öğretimle eleştirel düşünme, mikro-yansıtıcı öğretimle de yansıtıcı düşünme geliştirilmiştir. Öyleyse, bu araştırmayı Semerci (1999)'nin çalışması desteklemektedir. Aynı şekilde, Mc Curry (2000)'nin eleştirel öğrenme için video destekli kişisel yansıtma adlı çalışmasında öğretmen adaylarına gerekli olan profesyonel gelişimin mikro öğretim sonucunda elde edilen yansıtıcı ve eleştirel sorgulamadan geçtiği vurgulanmaktadır.

I' Anson ve diğerlerinin (2003) aynalar, yansımalar ve kırılmalar isimli çalışması da bu yapılan tezi desteklemektedir. Araştırmacı, çalışmasında mikro öğretim yönteminin yansıtıcı düşünme ve uygulamaya olan katkısını net bir şekilde ortaya koymuştur, şöyleki; mikro öğretim vasıtasıyla öğretmen adaylarının kendi değerlerinin, davranışlarının ve tutumlarının farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme esnasında, bu unsurlar mikro öğretim yöntemi ile bütünleşmiş ve alınan dönüt öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen ve dikkat çerçevesi içerisinde bir bilişsel ve duyuşsal diyaloga dönüşmüştür. Bu sonuçlarda yapılan bu tezi destekleyici niteliktedir. Benzer bir başka çalışma ise Li,Xin (2005)'de "Multi-kültürel öğretmen eğitiminde ara öğrenme yoluyla eleştirel yansıtıcı düşünme yapısı" adlı araştırmasıdır. Bu çalışma, Amerika'da Güney Kalifornia'da bir eyalet üniversitesinde uygulanmıştır. Öğrencilerde çok kültürlü bir öğretim atmosferinde, yansıtıcı düşünmenin etkileri araştırılmıştır. Çalışmada iki farklı multi-kültürel grup kullanılmıştır. İlk etapta birinci grup daha sonra ise ikinci grup bireysel süreçlerinin belirlenmesi için incelenmiştir. Ön- öğrenme alan ve almayan grupların içerisinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. King ve Kitchener'ın yansıtma ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, ön öğrenme alan grup, multi- kültürel bilgisini geliştirmede ve yansıtıcı düşünme becerilerinde diğer gruba göre daha başarılı olmuştur. Yine yukarıdaki çalışmalara benzer bir araştırma, Hayuta (2007) tarafından yapılmıştır. Hayuta (2007)'nin Teori Uygulama İle Buluştuğunda-

Öğretmen Adayları Kendi Sınıf Ortamlarında Rehber Yansıtma Yoluyla Neler Öğrenirler adlı deneysel bir çalışmada ağırlıklı olarak yansıtıcı öğretime değinilmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasında bağlantı kurmada yardımcı olan yenilikçi yöntemlerden biri olarak yansıtıcı öğretimi görmüşlerdir. Bu şekliyle, araştırmayı destekler gözükmektedir. Çünkü, araştırmada mikro-yansıtıcı öğretim sentezinde, yansıtıcı öğretimin önemli bir yönü vardır.

Diğer taraftan, araştırmada direnç testi ile ilgili sonuçlara bakılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark, deney grubu lehine ortalama 8.04 puandır. Bir başka deyişle, gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretim direnç testi, yansıtıcı puanlarını geleneksel gruba göre daha fazla artırmıştır.

5.3. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol gruplarına yansıtıcı günlükler uygulanmıştır. Deney grubuna dört haftada dört defa ve kontrol grubuna da bir defa günlük uygulanmıştır. İlk hafta, deney ve kontrol grubunun bulunduğu derslerde, örnek sunular olan kamera kasetleri öğrencilere izlettirilmiştir. Kontrol grubuna sadece ilk hafta yansıtıcı günlük uygulanmış ve araştırma için çok fazla anlam ifade etmediği düşünülerek diğer haftalarda kontrol grubuna günlük uygulamaları yapılmamıştır. Deney grubu için, dördüncü haftada, ilk haftaya göre, bir fark olduğu söylenebilir. Öğretmenler adayları heyecanlarını yenmişler ve öğretmenlik tecrübelerini artırmışlardır. Öğretmen adayları, kendilerini geliştirmelerinin farkında olmuşlar ve gerçek öğretmen kimliğini benimsemeye başlamışlardır. Ayrıca, Ekiz (2006, 55)'in yansıtıcı günlükler ile ilgili çalışmasında, öğretmen adaylarının hem kendi hem de başkalarının eksikliklerini gördükleri ifade edilmiştir.

Diğer bir çalışma olan Thorpe (2004)'ün yaptığı yansıtıcı öğrenme günlükleri de bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmanın bazı bulguları şöyledir: Çeşitli araştırmacılar, eğitimciler ve özellikle hemşirelik bölümü öğrencileri yansıtıcı düşünme faaliyetlerini geliştirmek için düzenli olarak günlükler tutmuşlardır. Eğitimciler ve araştırmacıların fazla zorlanmadığı bu çalışmada öğrenciler bu tip günlük yazma çalışmalarının fazla zaman aldığını ve yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Thorpe bu çalışmasında bireylerin geçmiş deneyimlerini, mevcutları ve gelecekteki muhtemel olanları ile bir sentez yaparak sonuçlandırma pozisyonuna girmiştir. Sonuç olarak,

mesleki uygulamalarda tek düze düşünme ve faaliyetler yerine daha çok yansıtıcı düşünme içeren aktivitelere yönelmek gerektiği ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Öneriler

Öneriler, araştırmaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularından hareket edilerek şu öneriler verilmiştir:

1. Araştırmanın sonucunda, mikro-yansıtıcı öğretim kullanıldığında öğretmen adaylarının sunu performanslarının arttığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu nedenle, öğretim elemanlarına konu ile ilgili seminer ve konferanslar verilmelidir.
2. Mikro-yansıtıcı öğretimi uygularken, duygusal boyut iyi ayarlanmalıdır. Öğrencilerle iç içe olma çok az ve aşırı olmamalı, denge sağlanmalıdır.
3. Mikro-yansıtıcı öğretimi uygulamada öğretim programı büyük önem taşımaktadır. Bu programın tanıtılması, iyi hazırlanmasına bağlıdır.
4. Mikro-yansıtıcı öğretimde, günlükler daha ayrıntılı tutturulmalıdır. Çünkü, günlükler öğretmen adaylarını düşündürmenin en iyi araçlarından birisidir.

5.1.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara şu öneriler sunulmuştur:

1. Sunu Performansına dayalı öntest uygulamalarında büyük zorluk çekilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki sınıfların tamamına ön sunular yaptırılmıştır. Ön sunuların uzun sürmesi ve mikro-yansıtıcı öğretim konusunun Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin sadece bir bölümünü oluşturması nedenleriyle bu tip araştırmaların Özel Öğretim Yöntemleri veya Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde yapılması daha uygun olacaktır.
2. Yansıtıcı öğretim kavramı, çağdaş eğitim öğretim kavramlarından birisidir. Yansıtıcı öğretim tek başına alınıp benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Mikro-yansıtıcı öğretim, sadece öğretmen yetiştiren fakültelerde değil, diğer fakültelerde (Tıp, Mühendislik, Diş Hekimliği vb.) de kullanılabilir.
4. Yansıtıcı öğretimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerine, demokratik tutumlarına ve öğretmenlik tutumlarına etkisi araştırılabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler hizmet öncesi öğretmen adaylarına seminer çalışması olarak sunulabilir.
6. Yansıtıcı öğretimin öğrencilerin değişen dünyada gerçekleşen olaylar karşısındaki demografik ve kültürel yönleri incelenebilir.
7. Yansıtma ve teknoloji arasındaki ilişki bulunarak yansıtıcı bir teknoloji öğretmeni nasıl olunur sorusuna cevap bulunabilir.
8. Yansıtma faaliyetleri sadece öğretmen adayları için değil yönetici, idareci, öğretmen ve veliler için de oldukça faydalıdır. Kısaca toplumun her kesimi için bu tip faaliyetler hayatı öğrenme, anlama ve yorumlamada çok büyük bir etkiye sahiptirler.

KAYNAKÇA

- Abbas, A. ve Gilmer, P.J. (1997). *The Use Of Journals In Science Teaching And Learning For Prospective Teachers: An active tool of students' reflections.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram- Uygulama- Araştırma.* Malatya. Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü.K. (2002). *Aktif Öğrenme.* Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akal, Z. (2003). *BAŞBAKANLIK ve YÜKSEK DENETLEME KURULU Performans Kavramları Ve Performans Yönetimi- Milli Prodüktivite Merkezi Ankara.*
- Akalın, S. (2005). Öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik uygulamaları sırasında geleneksel öğretmenlik uygulamasıyla mikro öğretim uygulamasının karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları.* Ankara.
- Aksan, Y ve Çakır, Ö. (1992). *Preservice Teacher Education: A Case Study. The Second International Conference: ELT and Teacher Trainig in the1990's: Perspectives and Prospects(23–25 September. 1992).* Ankara: METU
- Alkan, C. (1987). *Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı.* Ankara: Yargıçoğlu Matbaası
- Alkan, C. (1991). *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Özel Öğretim Teknolojileri. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 167. A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Alkan, C. (2000). *Bilimsel Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği.* Öğretmenlik Mesleği. CTB Yayınları, Ankara.
- Allen, D. W. (1967). *Micro Teaching, A Description.* Research in Education. ERIC ED 019 224, 77–80.
- Allen, D. W. (1980). *Micro-teaching: Personal Review.* British Journal of Teacher Education, 6(2), 147-151.

- Allen, R.M. ve Casburgue, R.M. (1996). *Frequency and Levels of Reflection. Their Relationship to the Evolution of Novice Teachers' Recall*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, N.Y: U.S. Department of Education. ERIC-DRS NO: ED 398 203.
- Allen, R.M. ve Casburgue, R.M. (1997). Evolution of Novice Through Expert Teachers. Recall: Implication on Practice. *Teaching and Teacher Education*.13(7),741–755.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Yansıtıcı Öğretmen Eğitime Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8.
- Amobi, F.A. (2005). *Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience*. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115–130.
- Andreas, S. ve Faulkner C. (1994). *NLP Comprehensive- The New Technology of Achievement*. NLP Başarının Yeni Teknolojisi. Çev: Azeri A. 2. Baskı. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Ananthakrishnan, N. (1993) *Microteaching As A Vehicle Of Teacher Training-Its Advantages And Disadvantages*. *J. Postgrad Med*, 39.142–143.
- Arslan, M. (2000). *Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği*. Öğretmenlik Mesleği. CTB Yayınları, Ankara.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcıoğlu, G. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1–3 Eylül 1999), Cilt 1. Trabzon.
- Bağcıoğlu, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. I. Baskı: PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Bailey, D.K.(1987).*Methods of Social Research*. NewYork: Reflective Teaching, The Chinese University of Hongkong. The Free Press.
- Bandura, A. (1982). *Self-Efficiency Mechanism in Human Agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barth, L. J. (1986). *Micro Teaching*. Department of Education. Prude University. Lafayette.
- Barlett, L. (1990). *Teacher Development Through Reflective Teaching*. Second Language Teacher Education: New York, (Richards. J.C and Nunan, D).
- Barzun, J. (1959). *House of Intellect*. Harper and Brothers: New York.
- Başaran, İ. E (1996). *Eğitim Psikolojisi – Eğitimin Psikolojik Temelleri*. 5.Yazım. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baştürk, R.(2005). *Overview of the Performance Assessment*. Eğitim Araştırmaları.8(2),170–178.
- Bayraktar, E. (1982). *Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benton- Kupper, J. (2001). *The Microteaching Experience: Student Perspectives*. Education, 121 (4), 830–835.
- Beyer, L. (1984). Field Experience, Ideology And The Development Of Critical Reflectivity. *Journal of Teaching and Education*, 35(3), 36–41.
- Bilen, M. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blank, M. ve Heathington, B. (1987). *The Supervisory Process: A Consistent Approach to Help Student Teachers Improvement*. Teacher Education, 22(4), 2–14.
- Bode, B. H. (1921). *Fundamentals of Education*: The Macmillan Company: New York
- Bode, B. H. (1937). *Democracy As a Way of Life*. The Macmillan Company: New York
- Borko,H., Michalec, P.,Timmons, M.,ve Siddle, J.(1997).*Student Teaching Portfolios: A tool for promoting reflective practice*. Journal of Teacher Education, 48,345- 357.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi, Dünyada Türkçe Öğretimi – 6. Sempozyum, (15–16 Nisan 2004)*. Ankara.
- Braun, J. Jr. ve Crumpler, T. (2004). *The Social Memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 59–75.
- Brent, R. ve Thomson, W.S. (1996). *Videotaped Microteaching: Bridging The Gap From The University To The Classroom*. The Teacher Educator, 31, 238–247.

- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternate Ways of Thinking and Acting*. Minton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. (1990). *Using Critical Incidents to Explore Learners*. Assumptions, in J. Mezirow and Associates (eds) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*: San Fransisco: Jossey- Bass.
- Brookfield, S. (1992). *Uncovering Assumptions: The Key to Reflective Practice*. *Adult Learning*, 3(4), 13–18.
- Brooks, J G. ve Brooks, M. (1993). *In Search of Understanding: The Case Of Constructivist Classrooms*. Alexandria. VA: Assc. for pervision and C. D.
- Brown, G. (1975). *Microteaching: A Programme of Teaching Skills*. J. W. Arrowsmith Ltd. Bristol.
- Brown, J. ve Richard, B. L. (1977). *AV. Instruction: Technology, Media and Methods*, 5th Ed. Mc Graw Hill Book Com. New York.
- Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metodları- Öğretimde Planlama Uygulama*10. Basım. İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Canning, C. (1991). *What Teacher Say About Reflection*. *Educational Leadership*, 48(6),18–21.
- Carr, D. (1992). *Practical Enquiry, Values and the Problem of Educational Theory*. *Oxford Review of Education* 18 (3), 241–251.
- Carr, W. (1995). *What is An Educational Practice?* In W. Carr, *For Education Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: The Open University Press.
- Chaine, R. N ve Chaine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev: G. Ulgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Charlesworth, R. (1996). *Understanding Child Development*, Delmar Publishers.
- Chen, A.,ve Seng, S. (1992). *On Improving Reflective Thinking Through Teacher Education*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: U.S. Department of Education.
- Chiampa, B.J. (1971). VTR. *Education's Benovelent Humility Device*. *Research in Education*. Eric ED 005 970.

- Clift, W.R. Houston ve M.C. Pugach ,(Eds). (1980). *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran, L.H. ve Wolansky, W.D. (1969). *Micro- Teaching for Experienced Teachers*. Journal of Industrial Teacher Educaion, 6 (4), 38–42.
- Collins, A. (1991). *Micro Teaching Module*. University of Texas.
- Cooper, J.M. ve Allen, D.W. (1970). *Micro Teaching: History and Present Status*. Research in Education. Eric ED 036 471.
- Cruickshank, D. R. (1985). *Models for the Preparation of America's Teachers*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kapa Educational Foundation.
- Çakır, Ö. (2000). *Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro Öğretimin Rolü. Bir Model*. Hacettepe Üniv. Eğt. Fak. Dergisi, 7. Ankara.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 3. Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Çeliksoy, M .A. (1996). *Hentbolde Teori ve Uygulama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002). *Assessment of Metacognition and its Relationship with Reading Comprehension; Achievement, and Aptitude*. Boğaziçi University Journal of Education. 19 (1).
- Danielson, C (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2nd Edition).(Brief article)(Book review).
- Dart, B.C., Boulton-Lewis, G.M., Browlee, J.M., ve McCrindle, A.R.. (1998). *Change In Knowledge Of Learning And Teaching Through Journal Writing*. Research Papers in Education, 13, 291–318.
- Demircan, Ö, (2002); *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ders Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Yağcı E. (1999). “*Öğretimde İlke ve Yöntemleri*”. 1. Baskı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*, 1.Basım, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi*. Dil Dosyası, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirtaş, H., G. H. (2004). *Okul Deneyimi I- II*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, L. (1993). *Mikro Öğretim*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 31–46.
- Deshler, D. (1990). *Conceptual Mapping: Drawing Charts of the Mind* in J. Mezirow et al: San Fransisco: Jossey- Bass.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: M.A: D.C. Heath & CO.
- Dewey, J. (1930). *The School and Society*. (Çev. B. Avni). İstanbul: Devlet Matbaası.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. A Restatement of Reflective Teaching To The Educative Process. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1998). *How We Think*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Dillard, J. (2007). *Teachers as Reflective Practitioners: Examining Teacher Stories of Curricular Change in a 4th Grade Classroom*. Reading Horizons, 47(3), 203-228.
- Dobbs, R. (1996). *North Carolina People*. Chapel Hill, NC: N.C. Public Broadcasting Service.
- Doyle, W. (1993). *Constructing Curriculum in the Classroom*. In F. K. Oser, A. Dick, J. Party (Eds.), *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drake, D. F.ve McBride, L. (2000). *The Summative Teaching Portfolio and the Reflective Practitioner of History*. The History Teacher, 34(1), 41–60.
- Eisner, E. W. (2002). *From Episteme To Phronesis To Artistry In The Study And Improvement Of Teaching*. Teaching and Teacher Education, 18, 375–385.
- Ekiz, D. (2003). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Görüşleri*: <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/158/ekiz.htm>.
- Ekiz, D. (2006). *Self-Observation and Peer-Observation: Reflective Diaries of Primary Student- Teachers*. Elementary Education Online, 5 (1), 45–57.
- Ekiz, D. (2006). *Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri*, İlköğretim Online E- Dergi, Ocak Sayısı, 47–55.
- El Dib, M. (2007). *Levels of Reflection in Action Research: An Overview and an Assessment Tool*. Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23 (1), 24-35.

- Eliot, J. (1981). *Action Reserach. A Framework for Self-evaluation in Schools*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Ellen, L. K. (1996). *Reflective Teaching Practises*.
- Erden, M. (1993). “*Eğitimde Program Değerlendirme*”, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: 3. Baskı, Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1984).*Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: 8. Baskı, MeteksanYayıncılık.
- Evans, C. (2007). *Becoming a Reflective Technology Teacher*. *Technology Teacher*, 66, 28-30.
- Fallon, M.A. ve Brown, S.C. (2002). *Crossing Over From Student Teaching to First Year Teaching. School of Education*, 4 (1), 37–46.
- Farber, K.S. ve Armaline, W.D. (1994). *Examining Cultural Conflict in Urban Field Experiences Through the Use of Reflective Thinking*. *Teacher Education Quarterly*, 21(2), 59–76.
- Fernandez, M.L. (2005). *Learning Through Microteaching Lesson Study in Teacher Preparation*. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Freidus, H. (1996). *Reflection in Teaching: Can it be taught?* American Educational Research Association, New York, NY.
- Freire, P.(1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Garcia-Gonzalez, R. (1999). *Teacher’s Biographies as an Influence on Beliefs and Practices of Critical Pedagogy*. A case study approach. *Dissertation Abstracts*, DAI-A 60/06, (UMI No. 9933941).
- Genç, B. (2004).*The Nature of Reflective Thinking and Its Implications For In-Service Teacher Education*. *Çukurova Üniversitesi Sos. Bilimler Dergisi*,13(1).235–243.
- Gess-Newsome, J. ve Lederman, N.G. (1990). *The Preservice Microteaching Course And Science Teachers’ Instructional Decisions: A qualitative analysis*. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(8), 717–726.
- Glatthorn, A (1994).*Constructivism*. *International Journal of Educational Reform*,3(4),449.

- Gonzalez, V. (1993). *Using Reflective Teaching for Changinig In-service teachers' Attitudes and Increasing their Cognitive Ethical Development and Academic Knowledge in Multi-cultural Education*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia: U.S. Department of Education.
- Gordon H.ve Hilgard, E. (1975). *Theories of Learning*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Görge, İ. (2003). Mikro Öğretim Uygulamasının Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 24, 56–63.
- Green, J. E. ve Smyser, S. O. S. (1996). *The Teacher Portfolio*. (A Strategy for Professional Development and Evaluation). Pennsylvania: Tecomic Publication.
- Griffith, B. A ve Frieden, G. (2000). *Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education*. *Counselor Education and Supervision*, 40 (2), 82–92.
- Griffiths, M ve Tann, S. (1991). *Ripples in the Reflection*, in Lomax, P. (Ed.) *Managing Better Schools and Colleges: The Action Research Way* Clevedon: Multilingual Matters.
- Grimmet, P. P.ve Mc. Kinnon, A.M.& Erickson, G.L.& Riecken, T.J. (1990). *Reflective Practice in Teacher Education*. Encouraging Reflective Practice in Education. New York: Teachers College Press.
- Grossman, S. ve Williston, L. (2001). *Strategies for Teaching Early Childhood Students to Connect Reflective Thinking to Practice*. *Childhood Education*, 7(4),236–240.
- Gürkan, T. (1991). *Öğretmen Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemi*. Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul. Kültür Koleji Yayım I, 68–70.
- Gürol, M (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Elazığ:Üniversite Kit.
- Gürol, M. ve Tezci, E. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme- Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Akış Yayıncılık.
- Gürol, M. (2006). *Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi*. <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf7/Gürol.pdf>.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.

- Hadfield, O.D. ve diğeri. (1998). *Predictors of Preservice Elementary Teacher Effectiveness in the Microteaching of Mathematics Lessons*. Journal of Instructional Psychology, 25(1), 34-44.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. 1. Baskı, NobelYayıncılık, Ankara.
- Handal, G. (1999). *Consultation Using Critical Friends*. New Directions for Teaching & Learning, 79, Fall: Jossey Bass Publishers.
- Harvard University. <http://bookcenter.harvard.edu-2002-06>, Derek, Book Center for Teaching and Learning.
- Havers, N., ve Toepell, S. (2002). *Training Methods in Teacher Education in German-Speaking Countries*. Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), 174-193.
- Hawkey, K. (1995). *Learning From Peers: The Experience Of Student Teachers In School-Based Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 46, 175–183.
- Hayuta, Y. (2007). *When Theory Meets with Practice: What Student Teachers Learn From Guided Reflection on their Own Classroom Discourse*. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23(6), 957.
- Hızal, A. (1993). *Eğitim Teknolojisi Ders Notları*, Ankara.
- Hill, D. (2002). *Electronic Portfolios: Teacher candidate development and assessment*. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education, New York NY.
- Hollingworth, R. W ve McLoughlin, C. (2000). *Developing First Year Science Student Problem Solving Skills: Can We Do it Online?* In R.Sims, M.O'Reilly (eds) 177-78.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Hoerner, J.L. (1972). V.T.V. *Unrealised Inservice Teacher Education Tool*. American Vocational Journal, 47 (1), 48–49.
- Hopkins, D. (1993). *A Teacher's Guide to Educational Research 2nd Edition*, Buckingham (Phil): OU Press.
- Huey-Ling, L. ve Gorrell, J. (2002). *The Road To Preservice Teachers' Conceptual Change*. Educational Research Quarterly, 26 (2), 54–65.

- I'Anson, J., Rodrigues, S., ve Wilson, G., (2003). '*Mirrors, Reflections and Refractions: the Contribution of Microteaching to Reflective Practice*', European Journal of Teacher Education, 26(2), 189-199.
- IETC, (2006) "*6th International Educational Technology Conference*", 19–21 Nisan 2006, sayı-2, Magosa-Kıbrıs.
- Imel, S. (1992). *Reflective Practice in Adult Education*. ERIC DIGEST: No: 122, 1–7, Columbus.
- Jacobsen, B. ve diğeri. (1985). *Methods For Teaching. A Skills Approach*. London: Charles E. Merrill Pub. Co.
- Jaime, L. And et al (2007). *Reflective Teaching in the Early Years: A Case for Mentoring Diverse Educators*. Early Childhood Education Journal, 34(6), 425-430.
- Jandt, E. Fred. (2002). *Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler*(orj. Straight Answers to People Problems) Hayat Yay: İstanbul.
- Jay, J.K., ve Johnson, K. (2002). *Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education*. Teaching and Teacher Education, 18, 73–85.
- Jensen, L. ve Young, J. (1972). *Effect of Televised Simulated Instruction on Subsequent Teaching*. Journal of Educational Psychology, 63, 368–373.
- Johnson, J.A. (1968). *National Survey of Student Teaching Programs*, Final Report. Research in Education. Eric ED 023 643.
- Johnson, B. (1993). *Teacher as Researcher*. ERIC DIGEST, No: 135. Colombus, OH. Eric Clearing House on Adult Career and Vocational Education, ED 346 319.
- Kallenbach, W.W.R.ve Gall, M.D. (1969). *Micro-Teaching Versus Conventional Methods in Training Elementary Intern Teachers*. Journal of Educational Research, 63, 136–141.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 5. basım, Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Katz, G. (1976). *Use of Minicourse Instruction with Student-teachers of Educable Mentally Retarded Children*. Journal of Educational Research, 69, 355–359.

- Kazu, H. (1996). *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği*. (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Yayınlanmamış Dok.Tezi, Elazığ.
- Kazu, H. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede "Mikro Öğretimin Etkililiği"* 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kember, D. ve diğerleri (2000). *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. Assessment-Evaluation in Higher Education*. 25 (4), 381-395.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Australia: Deakin Universtiy Press.
- Kent, K.M. (1993). *The Need for School-based Teacher Reflection*. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 83–91.
- Kessels, J. P.A.M ve Korthagen, F. A. J.(1996). *The Relationship Between Theory &Practice*. *Back To Classics, Educational Researcher*, 23, 17–22.
- Killion, J.P., ve Todnem, G.R. (1991). *A Process For Personal Theory Building*. *Educational Leadership*, 48 (6), 14–16.
- Kirk, R. (2000). *A Study of the Use of a Private Chat Room to Increase Reflective Thinking In Pre- Service Teachers*. *College Student Journal*. Thinking in Pre-Service Teachers, *College Student Journal*. 34 (1), 115–122.
- Kish, C.K., ve Sheehan, J.K. (1997). *Portfolios In The Classroom: A vehicle for developing reflective thinking*. *High School Journal*, 80(4), 254-261.
- Klenowski, V. (2000). *Portfolios: Promoting Teaching*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7 (2), 215–236.
- Klinzing, H., ve Floden, R. (1991). *The Development of Microteaching Movement in Europe*. Paper Presented st the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago: U.S. Department of Education. ED 361 328.
- Klinzing, H. (2002). *How Effective is Microteaching? A Survey of 53 years of Research*. *Zeitschrift fur Padagogik*, 48 (2), 194-214.
- Knapper, C. K. (1980). *Evaluating Instructional Technology*. New York. John Wiley & Sons Inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kootkamp, R. B. (1990). Means for Facilitating Reflection. *Education and Urban Society*.22(2), 182–203.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korthagen, F.A.,ve Wubbels, T. (1991). *Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois: U.S
- Kpanja, E. (2001). *A Study of Effect of Videotape Recording in Microteaching Training*. British Journal of Educational Technology. 32 (4), 483–486.
- Krueger, R.A., ve Casey, M.A.(2000). *Focus Groups*. Thousand Oak Parks, CA: Sage Publications.
- Kuhn, D. (1990). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. New York, N.Y.
- Küçükahmet, L. ve Diğerleri. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Külahçı, Ş. G. (1993). *Program Değerlendirmede Doktora Ders Notları*, Fırat Üniversitesi, TEF. Elazığ.
- Külahçı, Ş. G. (1994). *Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi*. II. Değerlendirme. Eğitim ve Bilim. 18 (92), 36–44.
- Külahçı, Ş. G. (1995). *Öğretmen Yetiştirmede Modül Serisi. Mikro Öğretim*. Ankara: Özışık Ofset Matbaa.
- Langer, A. M. (2002). *Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education*. Teaching in Higher Education. 7(3), 337–351.
- Lasley, T. (1992). *Promoting Teacher Reflection*. Journal of Staff Development.13 (1),24–29.

- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: The Falmer Press.
- Lee, H.J. (2005). *Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 699-715.
- Lee, I. (2007). *Preparing Pre-service English Teachers for Reflective Practice*. *ELT Journal*, 61 (4), 321-329.
- Li, X., ve Lal, S. (2005). *Critical Reflective Thinking through Service-Learning: Reconstructing Culture through a Multicultural Autobiographical Method*. *The International Journal of Intercultural Education*. 16(3), 217-234.
- Lim, E. S. ve Cheng, P. W. C. ve Lam, M. S. And Ngan, S. F. (2003). *Developing Reflective and Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education*. *Early Child Development and Care*.173 (1),55–72.
- Limbacher, P. C. (1968). *A Study of Effects of MicroTeaching Experiences Upon Practice Teaching Classroom Behaviour*. (Doctoral Dissertation, University of Illinois). *Dissertation Abstracts International*, 30, 189A.
- Lord, G. ve Lomicka, L. (2007). *Foreign Language Teacher Preparation Asynchronous CMC: Promoting Reflective Teaching*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (4), 513-532.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*, Longman.
- MacLeod, G. (1987, a). *Microteaching: End of a Research Era?* *International Journal of Educational Research*, (11), 531–541.
- MacLeod, G. (1987, b). *Microteaching: Modeling*. In M.J. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pegamon.
- Mally, J.I. ve Clift, L. (1980). *Review and Annotated Bibliography of the Micro-Teaching Technique*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.
- Martin, R.J. (1998). *A Study Of The Reflective Practices Of Physical Education Student Teachers*. *Dissertation Abstracts*, DAI-A 59/10 (UMI No. 9909425).

- Martin-Kniep, G. O. (1998). *Why Am I Doing This? (Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment)*. New York: Print in The United of America on Acid-Free Paper.
- Mattingly, C. (1991). *Narrative Reflections on Practical Actions: Two Learning Experiments in Reflective Storytelling* in D.A Schön (ed). *The Reflective Turn*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Çev: Gümüş A.& Durgun M.S. Adana: Baki Yayınları.
- McCurry, D. (2000). *Technology for Critical Pedagogy: Beyond Self-Reflection with Video*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000*. Chesapeake, VA: AACE.
- McGarvey, B. ve Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education and Training*. London: Croom Helm.
- Mc Keachie, W. (1978). *Teaching Tips. A Guidebook For The Beginning College Teacher*. D. C. Health and Com. Leington, Massachutes.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London, CA: Sage.
- Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions: A Solution Focused Guide to Improving Student Behaviour, Grades, Parental Support and Staff Morale*, Crown House Publishing.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Second Edition, California: Sage Publications.
- Milson, A. L. ve Brantley, S. M. (1999). *Theme-Based Portfolio Assessment in Social Studies Teacher Education*. *Social Education*. 65 (6), 374–376.
- Moallem, M. (1997). *The Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Expert Middle School Science Teacher*. *The Clearing House*. 70 (3), 143–151.
- Montgomery, J. R. (1992). *Reflection, a Meta Model for Learning and a Proposal to Improve the Quality of University Teaching*. ERIC.
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim Becerileri*. (Çev. N. Kaya). Ankara.

- Morgan, N. ve Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Nagel, E. (1945). *With and Without Wisdom*. The Saturday Review, vol.28, 11–25.
- Noffke, S ve Brennan, M. (2005). *The Dimensions of Reflection. A Conceptual and Contextual Analysis*. International Journal of Progressive Education. 1(3), 59–78.
- Norton, J. L. (1994). *The Effects of Time, Teaching Certification Type and Field Placement on Reflective Thinking in Preservice Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Educational Teacher Educators. Atlanta, Georgia: U.S.
- Norton, J. L. (1996). *Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers Education, 117*.
- Nottingham, J. E. (1998). *Using Self-Reflection for Personal and Professional Development in Student Affairs*. New Directions for Student Services, 84, 71–81.
- Novak, J.D ve Gowin, D.B. (1984). *Learning How To Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. 3.Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oja, S. N. Ve Pine, G.J. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*, Philadelphia: Falmer.
- Olivero, J.L. (1970). *Micro-Teaching: Medium for Improving Instruction*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Orlich, C. D. ve diğerleri. (1985). *Teaching Strategies*. Lexington: D. C. Heat and Company.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA yayınları.
- Özden, Y.(1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA yayınları.
- Perlberg, A. (1969). *Micro-Teaching Studies in Vocational- Technical Education*. Research in Education. Eric ED 054 390.

- Peters, J. (1991). *"Strategies for Reflective Practice."* In Professional Development for Educators of Adults. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 51, Edited By R. Brockett. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, T.L. (1973). *Micro-Teaching in the Pre-Service Education of Teachers: Time for Re-examination.* Journal of Educational Research, 67, 34–36.
- Phelps, P.H. (2006). *The Dilemma of Dispositions.* Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79 (4), 174-178.
- Phillips, D. C. ve Soltis, J. F.(1991). *Perspectives On Learning.* New York. Columbia University.
- Placek, J.H., ve Smyth,D.M. (1995). *Teaching Preservice Physical Education Teachers to Reflect.* The Physical Educator, 52(2), 106–112.
- Posnanski, T. J. (2002). *Professional Development Programs For Elementary Science Teachers: An Analysis Of Teacher Self-Efficacy Beliefs And A Professional Development Model.* Journal of Science Teacher Education,13 (2), 189–220.
- Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School.* New York: Random House.
- Pringle, R.M. (2003). *Technology, Science and Pre-service Teachers; Creating a Culture of Technology-Savvy Elementary Teachers.* Action in Teacher Education, 24 (4), 46-52.
- Pultorak, E.G. (1993). *Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers.* Journal of Teacher Education, 44(4), 288–295.
- Rıza, E. T. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi.* Karınca Matbaacılık. İzmir.
- Rodgers, C. (2002). *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.* Teacher College Record. 104 (4), 842–866.
- Ross, D.D. (1990). *Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teachers.* In R.T. New York, NY: Teacher College Press.
- Ross, D.D, Bondy, E ve Kyle, D. W. (1993). *Reflective Teaching Student Empowerment (Elementary Curriculum and Methods).* NewYork: Macmillan Publishing Company.

- Schell, C.S. (1998). *Effects Of The Interactive Shared Journaling System On Pre-Service Teachers' Journaling Practices And Reflection*. Dissertation Abstracts, DAI-A 59/08 (UMI No. 9901277).
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York. Basic Books.
- Semerci, Ç. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ.
- Semerci, Ç. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Kuramdan Uygulamaya* Ders Notu, Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ.
- Shepherd, M. (2004). *Reflections On Developing A Reflective Journal As A Management Adviser*. *Reflective Practice*, 5 (2), 199–208.
- Shook, J. R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. (Çev. Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitapevi.
- Smith, P. G. (1956). *Philosophic Mindness in Educational Administration*. Columbus: The Ohio State University.
- Song, H.D. (2006). *Patterns of Instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Middle-School and College Level Problem-Based Learning Environment*. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 34 (1), 63–87.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. PegemA Yayınları, Ankara.
- Spalding, E., ve Wilson, A. (2002). *Demystifying Reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing*. *Teachers College Record*, 104(7), 1393–1421.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., ve Starko, A. (1990). *Reflective Pedagogical Thinking: How can we promote it and measure it?* *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.

- Street, L. (1986). *Mathematics, Teacher and an Action Research Course*. In D. Hustler, T. Cassidy & T. Cuff. London: Allen and Unwin.
- Strong, R, Harvey F. Silver ve Amy, R. (1995). *What Do Students Want?* Educational Leadership, 53, 8–12.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking In Teachers 44 Action Strategies*. California: Corwin Press.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking. 50 Action Strategies*, California: Corwin Press.
- Tan, Ş ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). *Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut*, Eğitim Araştırmaları, 2(8), 207–215.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ: Üniversite kit.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara, H. Ü. İstatistik Bölümü.
- Tead, O. (1958). *The Climate of Learning*. The First John Dewey Society Lecture, Harper and Brothers: New York.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları, 9. Baskı: Ankara.
- Thorndike, C. (1926). *Aspects of Thorndike's Psychology in Their Relation to Educational Theory and Practice*. The Ohio State University. Columbus, Ohio.
- Thorpe, K (2004). *Reflective Learning Journals: from Concept to Practice*. Reflective Practice, 5(3), 327-343.
- Toffler, A. (1981). *Şok*. (Çev. Selami Sargut). İstanbul: Altın Kitapları.
- Trott, A.J. (1977). *Selected Micro- Teaching Papers*. Kogan Page- Limited: London.
- Türkçe Sözlük, (1993). *Milliyet Yayını*.
- UYTES. (1995). *SPSS Bilgisayar Paket Kullanma Kursu Ders Notları*. Elazığ: Uluslararası İleri Teknoloji Sistemleri.
- Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical*. Curriculum Inquiry, 6(3), 205–228.

- Valli, L. (1997). *Listening To Other Voices: A description of teacher reflection in the United States*. Peabody Journal of Education, 72, 67–88.
- Vare, J.W. (1993). *Co-Constructing The Zone. A Neo- Vygotskian View of Microteaching*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atalanta: U.S. Department of Education.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. 3. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Viechnicki, K.J. ve diğerleri. (1993). *The Impact of Portfolio Assessment on Teacher Classroom Activities*. Journal of Teacher Education, 44 (5), 371–377.
- Volkman, B. (1992). *Enhancing Preservice Teachers' Self Efficacy Through a Field Based Program of Reflective Practice*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tennessee: U.S.
- Vulliamy, G. ve Webb, R. (1992). *The Influence of Teacher Research: Process or Product*. Educational Review, 44 (1), 41–58.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wagner, K. (2006). Benefits of Reflective Practice. *Leadership*, 36 (2), 30-32.
- Wahba, E.H. (1999). *Microteaching*. (EJ601619). Forum, 37 (4), 23.
- Wakefield, J.F.(1996).*Learning to be A Problem Solver*: Educational Psychology. America. Houghton Company.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers (A Reflective Approach)*. Cambridge University Press.
- Wesley, P.W., ve Buysse, V. (2001). *Communities of Practice: Expanding Professional roles to promote reflection and shared inquiry*. Topics in Early Childhood Special Education, 21(2), 114–123.
- White, R.T. ve Gunstone, R.F. (1992) *Probing Understanding*, The Falmer Pres: London.

- Wilkinson, G.A. (1996). *Enhancing Microteaching through Additional Feedback from preservice Administrators*. Teaching and Teacher Education, 12 (2), 211–221.
- Williams, E.J., ve Kennedy, J.J. (1980). *The Effects of Reflective Teaching Relative to Promoting Attitudinal Change*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, Massachusetts. U.S. Department of Education. ERIC, No: ED, 196 916.
- Wilson, J. ve Jan, W. L. (1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Winitzky, N. (1992). *Structure and Process in Thinking About Classroom Management. An Explanatory Study of Prospective Teachers*. Teaching and Teacher Education, 8 (1), 1–14.
- Wojcik, P.H. (1993). *A Self-study in Reflective Teaching. Educational Resources Information Center*. U.S. Department of Education. ERIC, No: ED 383 670.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 5. Baskı-Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kılavuzu, Ankara: YÖK
- Zeichner, K. ve Liston, D. (1990). *Tradition of Reform and Reflective Teaching in U.S. Teacher Education*. East Lansing, MI. National Center for Research in Teacher Education. Michigan: National Centre for Research in Teacher Education.
- Zeichner, K. ve Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. ve Klehr, M. (1999). *Teacher Research As Professional Development In One Urban School District*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Zenginol, S. (1993). *Sosyal Öğrenme*. Ders Ödevi: Ankara.
- Zoharik, J. A.(1995). *Constructivist Teaching*. Blomington. Phi Delta Kappa Educational Foundations.

EKLER

E.1. MİKRO ÖĞRETİMDE GÖZLEM FORMLARI.....	160
E.1.a. Mikro Öğretim Derse Giriş Formu.....	161
E. 1.b. Mikro Öğretim Kavram ve Konunun Özünün Öğretilmesi Formu .	162
E.1. c. Mikro Öğretim Soru Sorma Tekniği Formu.....	163
E.1. d. Mikro Öğretim Becerilerin Gösterilmesi Formu.....	164
E. 1. e.Mikro Öğretim Sınıfın Yönetilmesi	165
E.1. f. Mikro Öğretim Ders Sonu Değerlendirilmesi	166
E.2. DERS PLANI: MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİ.....	167
E.3. YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİLİM ÖLÇEĞİ	170
E.4. SUNU PERFORMANS ÖLÇEĞİ	171
E.5. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI	173
E.6.ARAŞTIRMA KAPSAMINA GİREN İLKÖĞRETİM 6.SINIF TÜRKÇE	
DERS KİTABINDAKİ KONULAR	178
E.6.a. Parçada Anlam	179
E.6.b. Edatlar	192
E.6.c. İsimler (Adlar)	200
E.6.d. Zamirler	208
E.6.e. Sıfatlar	218
E.6.f. Zarflar.....	225
ÖZGEÇMİŞ	238

E.1. MİKRO ÖĞRETİMDE GÖZLEM FORMLARI

E.1.a. Mikro Öğretim Derse Giriş Formu

Değerlendirme yapan :	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı- Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No- Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0 puan
	Uygun değil : x

DERSE GİRİŞ:

Değerlendirilen Öğrenci _____

Nitelikler:

1. Öğrencilerin dersin amaçlarından haberdar edilmesi _____
2. Dersin amacı/ amaçlarının niçin önemli olduğunun açıklanması
(Örneğin, gelecekteki mesleği açısından, güvenlik yönünden, günlük hayatı bakımından önemini açıkladı mı?) _____
3. Bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin belirtilmesi (Örneğin, öğretmen adayı Öğrencilerinin amaçlara ulaşmaları için neler yapacaklarını söyledi mi? Sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar, uygulamalar vb.) _____
4. Öğrencilerin amaçlara ulaştıklarını nasıl anlayacaklarını açıklaması
(Örneğin, değerlendirme şekli açıklandı mı?) _____
5. Dersi, öğrencilerin eski bilgi ve deneyimlerine bağlaması (Örneğin, geçmiş haftanın konusuyla veya diğer derslerle ilişki kurdu mu?) _____
6. Öğrenci katılımını sağlaması (Örneğin, öğrencilere soru sordu mu veya faaliyete yöneltti mi?) _____
7. Öğretmen adayının derse karşı ilgili ve istekli oluşu _____
8. Derse başlarken motive edici veya dikkat çekici bir faaliyette bulunması
(Örneğin, ilgili bir hikaye anlatma, uyarıcı soru sorma, destekleyici bilgi Verme veya ilgi çekici bir fikir öne sürme, ders aracı kullanma gibi) _____

E. 1.b. Mikro Öğretim Kavram ve Konunun Özünün Öğretilmesi Formu

Değerlendirme yapan :	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı- Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No- Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0 puan
	Uygun değil : x

BİR KAVRAM VE KONUNUN ÖZÜNÜN ÖĞRETİLMESİ:

Değerlendirilen Öğrenci _____

Nitelikler:

1. Kavram ya da konunun özünün en iyi ifade edebilecek bir örneğinin seçilmesi _____
2. Yeni kavram ve konunun özünün öğrencilerin geçmiş yaşantıları ya da bilgileriyle ilişkisinin kurulması _____
3. Gerektiğinde yeni terim ve kavramların açıklanması ve ön bilgilerin verilmesi _____
4. Kavram ya da konunun özünün mantıksal bir düzen içerisinde açıklanması _____
5. Önemli notların ve unsurların tahtaya vb. yazılması _____
6. Gerekli yerlerde ders araç ve gereçlerinin kullanılması _____
7. Kavramları tanımlarken öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini anlamak için sorular sorulması _____
8. Öğrencilerin öğrendiği kavram, ilke ve konunun özü ile yeni bir durumun ilişkisini kurmasının sağlanması _____

E.1. c. Mikro Öğretim Soru Sorma Tekniği Formu

Değerlendirme yapan :	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı- Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No- Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0 puan
	Uygun değil : x

SORU SORMA TEKNİĞİNİN UYGULANMASI:

Değerlendirilen Öğrenci _____

Nitelikler:

1. Soruların konu ile doğrudan ilgili olması _____
2. Soruların öğrenci düzeyine uygun olarak sorulması _____
3. Sorulan soruların anlaşılabilirliği _____
4. Sorulan soruların ezbere bilgiyi teşvik etmemesi _____
5. Evet/Hayır gibi kısa cevaplandırılacak ve düşünmeyi engelleyecek soruların sorulmaması _____
6. Soruların düşündürücü, yorumlamayı sağlayıcı, incelemeye yöneltici olması _____
7. Soruların belli öğrencilere değil, tüm öğrencilere yöneltilmesi _____
8. Soruları cevaplandırmada, sürekli aynı öğrencilere değil, söz almak istemeyenlere de soru yöneltilmesi _____
9. Soru, grup tarafından duyulmamış ise tekrar edilmesi _____
10. Sorulan her sorudan sonra öğrencilere düşünme süresi tanınması _____
11. Yanlış cevap verenlerin veya cevabın dışına çıkanların sözünü hemen kesmek yerine bekleyerek sonradan düzeltme yapılması _____
12. Verilen doğru cevapların yeri geldiğinde pekiştireç olarak kullanılması _____
13. Sorunun sadece belirlenmiş ve sınırlanmış bir konuyu aydınlatmak için sorulması _____

E.1. d. Mikro Öğretim Becerilerin Gösterilmesi Formu

Değerlendirme yapan :	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı- Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No- Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0 puan
	Uygun değil : x

BECERİLERİN GÖSTERİLMESİ:

Değerlendirilen Öğrenci _____

Nitelikler:

1. Fiziksel çevrenin mümkün olduğunca iyi düzenlenmiş olması _____
2. Gerekli tüm malzemeler, materyaller, destekleyiciler ve görsel araçların kullanıma hazır halde bulunması _____
3. Gösterinin tanıtılmasında ne gösterileceğinin açıklanması _____
4. Gösteri sırasında karşılaşılan yeni terimlerin açıklanması _____
5. Becerilerin öğretilmesinde sınıfın motive edilmesi _____
6. Basamakların mantıksal bir sıraya göre verilmesi _____
7. Her basamağın anlatılmasında anahtar noktalar ve özel tekniklerin açıklanması _____
8. Çalışma için özel güvenlik durumlarının açıklanması _____
9. Basamakların, öğrencilerin ana noktaları anlamasına imkân verecek şekilde yavaş ve düzenli gösterilmesi _____
10. Hareketin yönü özel bir dikkat gerektirdiğinde öğrencilerin uygun konuma getirilmesi _____
11. Öğretmenin açık ve net bir şekilde işitilmesi _____
12. Öğretmenin gösteri yaparken öğrencilerle de ilgilenmesi _____
13. Öğrencilere uygulama yaptırma _____

E. 1. e. Mikro Öğretim Sınıfın Yönetilmesi

Değerlendirme yapan:
Öğrencinin Adı Soyadı:
Öğrenci Grup No:
Uygulama No:

Çok İyi : 4 puan
İyi : 3 puan
Orta : 2 puan
Zayıf : 1 puan
Kullanılmadı: 0
Uygun Değil: X

SINIFIN YÖNETİLMESİ

Nitelikler

Değerlendirilen Öğrenci

1. Öğrenci Katılımını Sağlama.....()
2. Öğrenci sorularını ve cevaplarını pekiştirme ve dönüt verme.....()
3. Bir sınıf tartışmasının (bir konu üzerinde) yönetilmesi.....()
4. Öğrencilerle etkili iletişim kurma.....()
5. Yaramaz, yerli yersiz soru soran öğrencilerle baş etme.....()
6. Öğrenciyi derse yoğunlaştırma.....()
7. Öğrencilerin dikkati dağıldığında onları motive etme.....()

E.1. f. Mikro Öğretim Ders Sonu Değerlendirilmesi

Değerlendirme yapan :	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı- Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No- Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0 puan
	Uygun değil : x

DERSİN BİTİRİLMESİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ:

Değerlendirilen Öğrenci _____

Nitelikler:

1. Özet için yeterli zamanın ayrılması _____
2. Özette önemli noktaların vurgulanması _____
3. Önemli noktaların mantıksal bir düzen içinde sunulması _____
4. Dersin özetlenmesinde öğrencilerin de katılımının sağlanması _____
5. Hedef davranışlar temel alınarak dersin önemli bölümlerini pekiştirme ya da açığa kavuşturma için öğrencilerin cevapları, fikirleri ve yorumlarından faydalanılması _____
6. Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için öğrencilerin verdiği cevaplar ve yorumların kullanılması _____
7. Bu ders sonunda öğrencilerin, neyi ne kadar öğrendiklerinin ortaya konulması, davranışsal amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi _____
8. Gelecek dersin konusunun kısaca belirtilmesi ve öğrencilerin yapacakları etkinliklerin hatırlatılması _____

E.2. DERS PLANI: MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Amaç:	: Mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi ile Türkçe dersi 6. sınıf konularının anlatılmasıdır.
Ders	: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ÖPD)
Sınıf	: Türkçe Öğretmenliği II. Sınıf
Ünite Adı	: Öğretim ilke ve Yöntemleri (Parçada anlam, edatlar, isimler, zamirler, sıfatlar, zarflar).
Süre	: 7 hafta, Haftada bir saat ayrılmış ancak bazı haftalar zaman zaman ders bitişinde ekstra birer saat kullanılmıştır.
Öğretim Yöntemleri	: Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yöntemi kullanılmıştır.
Ders araç-gereçler:	İki kamera, bir fotoğraf makinesi, Tepegöz, Power point slaytları, data show, tahta ve tahta kalem.
Kaynak Kitaplar:	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme kitapları, Türkçe 6. sınıf kitabı ve yardımcı kitapları.

Konunun İçeriği:

- 1- Parçada Anlam
- 2- Edatlar
- 3- İsimler
- 4- Zamirler
- 5- Sıfatlar
- 6- Zarflar

1. Hafta

Sunu performans ölçeğinin öntest olarak uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada deney ve kontrol grubundaki 33'er öğretmen adayına, ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders konularından altı tanesi araştırma kapsamına alınarak, öğretmen adaylarına fotokopi şeklinde dağıtılmıştır. Öğretmen adayları 2 saat boyunca konulara çalışmışlardır. Daha sonra, adaylar 15–30 dakika arasında birer sunu gerçekleştirmişlerdir. Sunular, danışman, araştırmacı ve sınıftaki öğrencilerden belirlenen bir temsilci hakemliğinde yapılmıştır. Hakemler kendi aralarında

toplanarak ölçeği nasıl dolduracakları konusunda fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu üç değerlendirmeci, her öğretmen adayı sunusu için Sunu Performansı Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Sonra, her öğretmen adayı için, ölçek puan ortalamaları alınmış ve her aday için sunudan aldığı toplam puan belirlenmiştir.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının,"Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" ile öntest yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçülmeye çalışılmıştır. Likert tipi ölçekte, 1-5 dereceleme yer almaktadır. Her bir öğretmen adayının ölçekten aldığı toplam puan hesaplanmıştır.

2. Hafta

Deney ve kontrol grubundaki 66 öğretmen adayının sunusuna devam edilmiştir. Sunular ortalama 20 dakikada yapılmıştır. Sunular ders dışına sarkmıştır. ÖPD dersinin müfredatına ayrılan süreden fazla çalmamak için ders dışında sunular devam etmiştir. Öğrenciler ön sunular için gönüllülük göstermişler ise de oldukça sıkıcı geçmiştir. Bu nedenle, bazı sunular " Sunu Performans Ölçeği"nin doldurulmasında ve sunuların gidişatına göre 10 dakikaya indirilmiş ve ölçek doldurulmuştur.

3. Hafta

Kontrol grubundaki 33 öğretmen adayına, mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 20 dakika teorik bilgi verilmiştir. Deney grubundaki, 33 öğretmen adayına da mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 20 dakika teorik bilgi verilmiştir. Teorik bilgiden sonra deney grubuna örnek bir sunu izlettirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 33'er öğrenci 5-6'şarlı (3 tanesi 5'li, 3 tanesi 6'şarlı) olmak üzere küçük gruplara ayrılmıştır. Ayrıca üçüncü hafta günlük tutmalara başlanmıştır. Günlükler deney ve kontrol grubu öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Günlükler, kontrol grubuna sadece 6. hafta verilmiştir.

4. Hafta

Kontrol grubundaki 33 öğretmen adayına, mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 15 dakika teorik bilgi sunulmuştur. Sonra, örnek olarak 5 öğrencinin sunu uygulamaları üzerinde tartışmalar yapılarak, öğrenmeler pekiştirilmiştir. Bu tartışmalar, derse giriş, sunu ve sonuç kısımlarında yoğunlaşmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları için aşağıdaki şu aşamalar gerçekleştirilmiştir; Bu aşamaların 2, 3 ve 4.kısımları kontrol grubuna kısmen uygulanmıştır.

- 1- Örnek sunu izlettirme
- 2- Grup oluşturma
- 3- Küçük becerilerle öğretim (ek -1);
 - a. Derse giriş,
 - b. Kavram ve ilkelerin açıklanması,

- c. Soru sorma,
- d. Beceri öğretimi,
- e. Sınıfın yönetilmesi,
- f. Dersin bitirilmesi.

4- Öğretmen adaylarının günlük tutması

5- Öğretmen adayları ile iç içe olma, arkadaş olma, yanına oturma. Onlarla dertleşme. vb

6- Genel sunuların kameraya alınması (Öğretimin birleştirilerek 20–30 dakika ders anlatılması.

7- Eksik ve yanlış sunuların tekrar sunularak kameraya alınması

Dördüncü haftada, deney grubu öğrencilerine günlük tutturulmuştur.

5. Hafta

Kontrol grubundaki öğrencilere, mikro- yansıtıcı öğretimle ilgili 5 dakikalık özet bilgi verilmiştir. Deney grubundaki çalışmalar devam etmiştir. Deney grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir.

6. Hafta

Genel sunulara geçilmiştir. Öğretmen adayları ön sunuda anlattıkları konuları son sunularda anlatmaya başlamışlardır. 2 kamera ile ortalama 15–30 dakika sunu yapılmıştır ve kameraya alınmıştır. Fotoğraflar çekilmiştir. Tezde de fotoğraflara yer verilmesi planlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük tutmuşlardır.

7. Hafta

Genel sunulara devam edilmiştir. Diğer taraftan yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir. İki grup sunusu kendi isteğiyle okul dışında gerçekleştirilmiştir. Adaylar, 4- 5 kişilik bir öğrenci grubu ayarlayarak, sunuları kameraya almışlar ve CD ile ders notlarını öğretim üyesine teslim etmişlerdir. Adayların gerek sınıfta, gerekse sınıf dışındaki sunularında eksik ve yanlış durumlar için tekrar etme fırsatı verilmiştir. Diğer taraftan, deney grubu öğrencileri günlük tutmaya devam etmişlerdir. 3–6 haftalar arası olmak üzere 4 hafta günlük tutmuşlardır. Kontrol grubu ise sadece 3. hafta olmak üzere bir hafta günlük tutmuşlardır.

E.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan yansıtıcı düşünme becerilerinin size hangi düzeyde hitap ettiğini, gerekli yerlere Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim yok (3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle katılmıyorum (1) rakamlarını yazarak lütfen belirtiniz.. Teşekkürler.

Kaan Güney, kguney@cumhuriyet.edu.tr

5-4-3-2-1

1. Öğrencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm..... ()
2. Öğrencilerimin geleceğe yönelik plan yapmalarını sağlarım ()
3. Gerekli ders planını hazırlarım ()
4. Ders bitiminde anlatılan konunun tekrarını yaparım ()
5. Öğrencilerimle empati kurarım..... ()
6. Problemlere alternatif çözümler üretirim..... ()
7. Görsel ve işitsel araçlar kullanmam..... ()
8. Ders anlatırken kavram haritalarını kullanmam ()
9. Öğrencilerim için erişim dosyaları hazırlamam ve düzenli olarak kontrolünü yapmam ()
10. Öğrencilerimin eski yaşantılarını yenileriyle harmanlamasına yardımcı olmam..... ()
11. Bilgiye verdiğim önem kadar beceriye önem vermem ()
12. Öğrencilerimi üretken olma konusunda teşvik etmem ()
13. Olumsuzluklar ve zorluklarla nasıl baş edeceğimi bilmem ()
14. Öğrencilerime gereken sıcaklığı göstermem ()
15. Sınıf kültürüne ve iklimine önem vermem ()
16. Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimine değer vermem ()
17. Mesleğimle ilgili yenilikleri takip etmem..... ()
18. Arkadaşlarımla bir etkileşim içerisinde değilim ()
19. Hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemem ve tatbik etmem..... ()
20. Yönetimle olan ilişkilerim iyi değildir..... ()
21. Geleceğe dönük olarak mesleğimle ilgili gelişim planları yapmam ()
22. Neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yapacağıma dikkat etmem ()
23. Öğrenci seviyesi ve düzeyine önem vermem ()
24. Okul içi ve dışı yaşantıların özümsemesine önem vermem. ()
25. Ceza ve ödül sistemini kullanmam ()
26. Öğrencilerimin derse eşit katılımını sağlamam... ()
27. Konuları anlatmak için istekli değilim..... ()

BAŞARILAR.

E.4. SUNU PERFORMANS ÖLÇEĞİ**Sunu Tarihi:****Bölüm:**

Puanlama Anahtarı: 0. Hiç uygulanmadı 1. Çok az uygulandı 2.Orta düzeyde uygulandı 3. İyi uygulandı 4. Çok iyi uygulandı

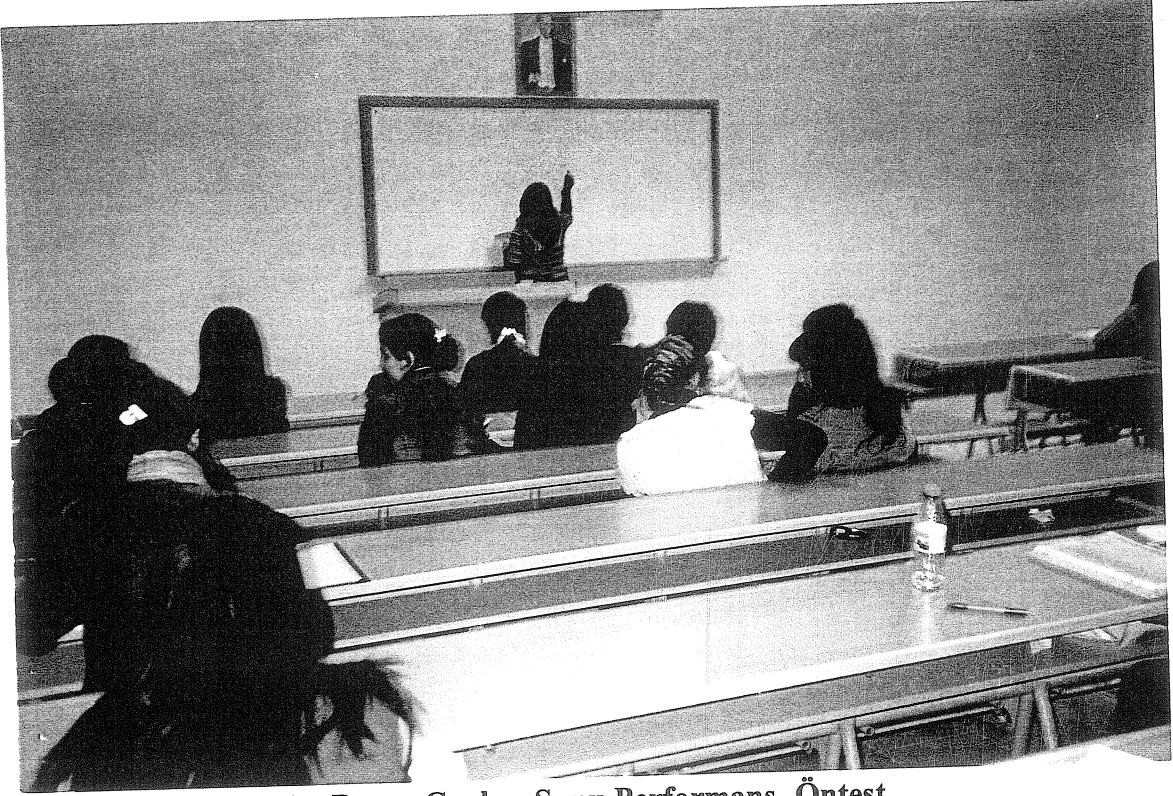
Değerlendirilen Öğretmen Adayının Adı**Soyadı:**

Madde	ETKİNLİKLER							
	HAZIRLIK							
1	Fiziksel ve psikolojik olarak derse hazır olma.	.						
2	Öğrencileri derse psikolojik olarak hazırlama.	.						
3	Öğrencileri amaçlardan haberdar etme.	.						
4	Konunun meslek hayatındaki önemini vurgulama.	.						
5	Konuyu eski bilgilerle bağlama.	.						
	DERSİN İŞLENİŞİ	.						
6	Türkçeyi iyi kullanma.	.						
7	Vurgulama, açık ve anlaşılır ifade kullanma.	.						
8	Öğrenci katılımını sağlama.	.						
9	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlama.	.						
10	Derse ilişkin araç-gereçler kullanma.	.						
11	Uygun öğretim yöntemlerini kullanma.	.						
12	Konuyu örneklerle açıklama ve yaşantılara bağlama.	.						
13	Öğrenme ilkelerine (somuttan soyuta, basitten karmaşığa) uygun sunma.	.						
14	Sınıfın ilgisini çekme(önemli noktaları tahtaya yazma, uygun jest ve mimikler, ilgili espriler).	.						
16	Öğrencilerle etkili iletişim kurma.	.						
17	Yerinde ve zamanında düşünmeye yönelik sorular sorma.	.						

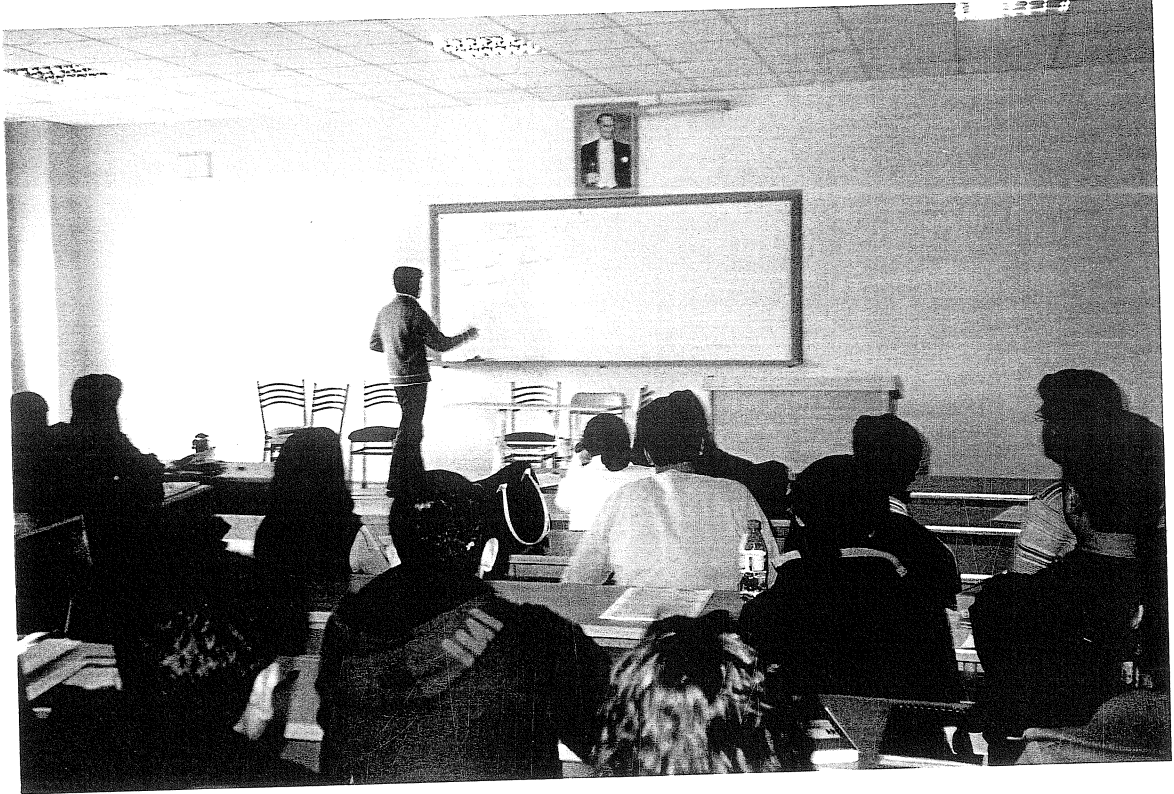
18	Öğrencileri soru sorma ve cevap vermeye teşvik etme.	.						
19	Öğrenci cevaplarını pekiştirme.	.						
20	Konuya hakim olma.	.						
	Beden dilini etkili bir biçimde kullanma.	.						
	DEĞERLENDİRME							
21	Dersin özetini yapma- öğrencilere yaptırma.	.						
22	Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme.	.						
23	Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama.	.						
24	Zamanı iyi kullanma.	.						
25	Açıklanan plan doğrultusunda dersin yapılması.	.						
		.						
	TOPLAM PUAN							
	GENEL İZLENİM PUANI							
	ORTALAMA PUAN							

Değerlendirmecinin adı soyadı:

E.5. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI



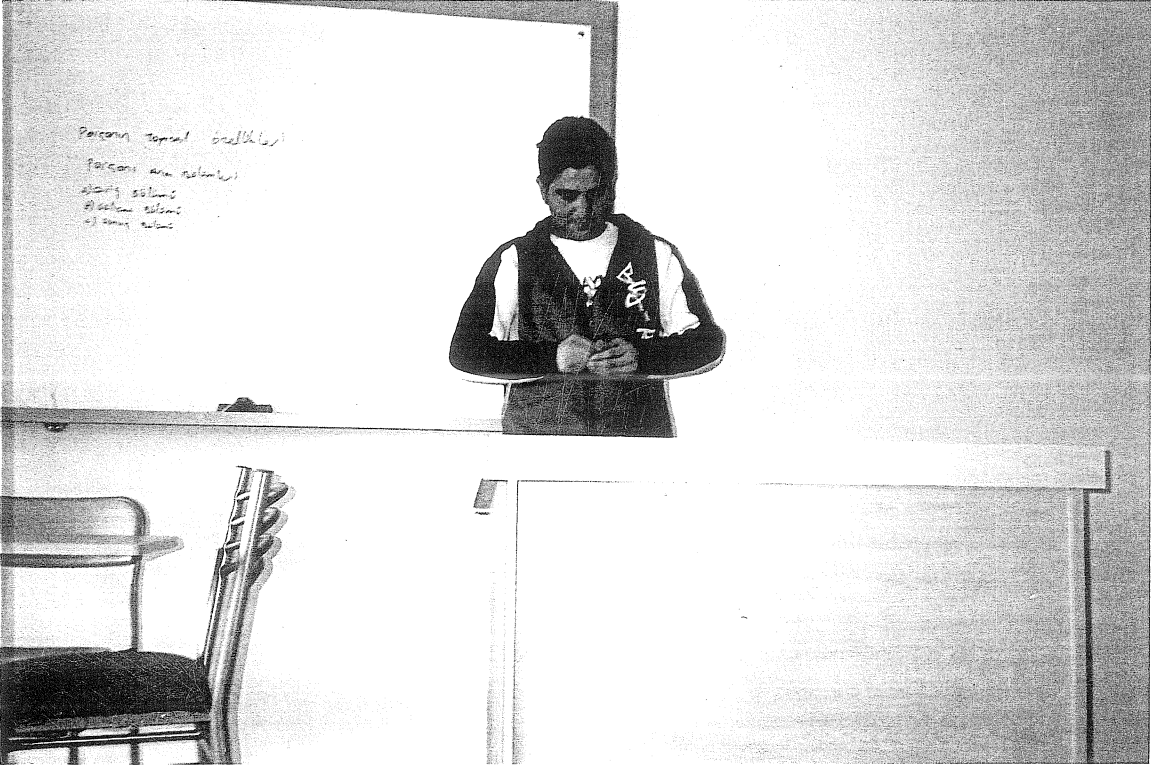
1. Deney Grubu- Sunu Performans- Öntest



2. Kontrol Grubu- Sunu Performans- Öntest



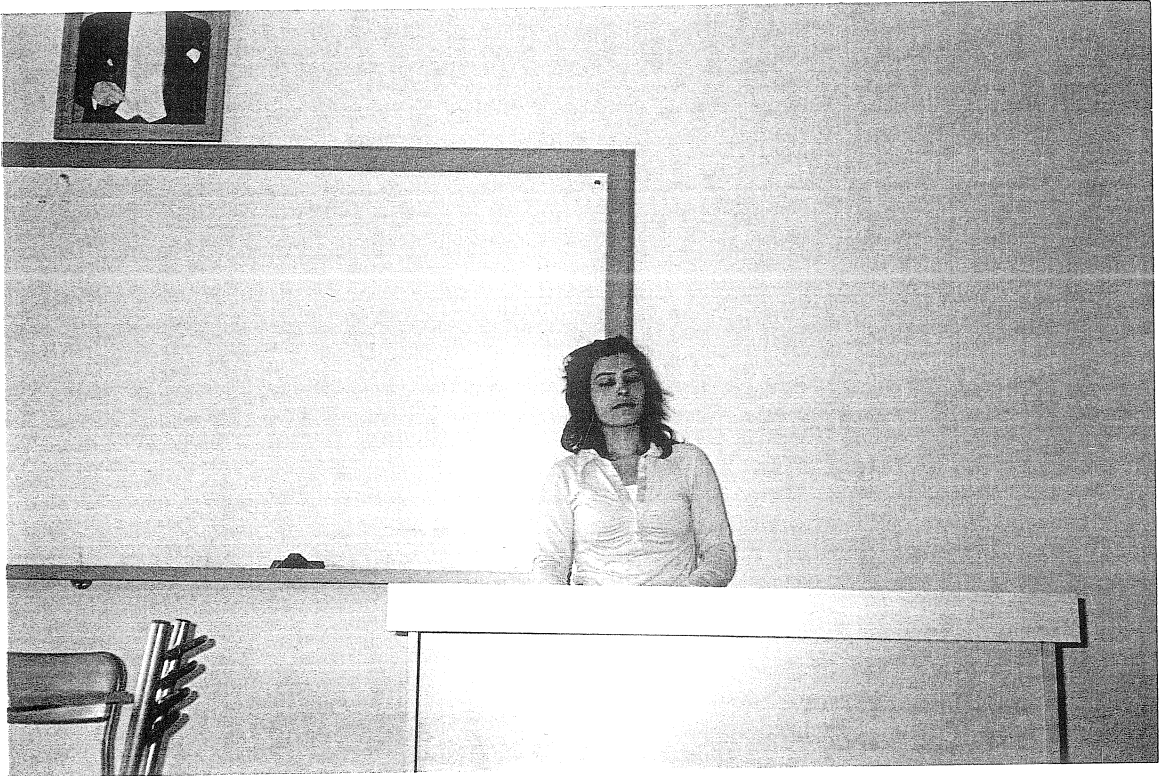
3. Deneysel Grubu- 2. Hafta



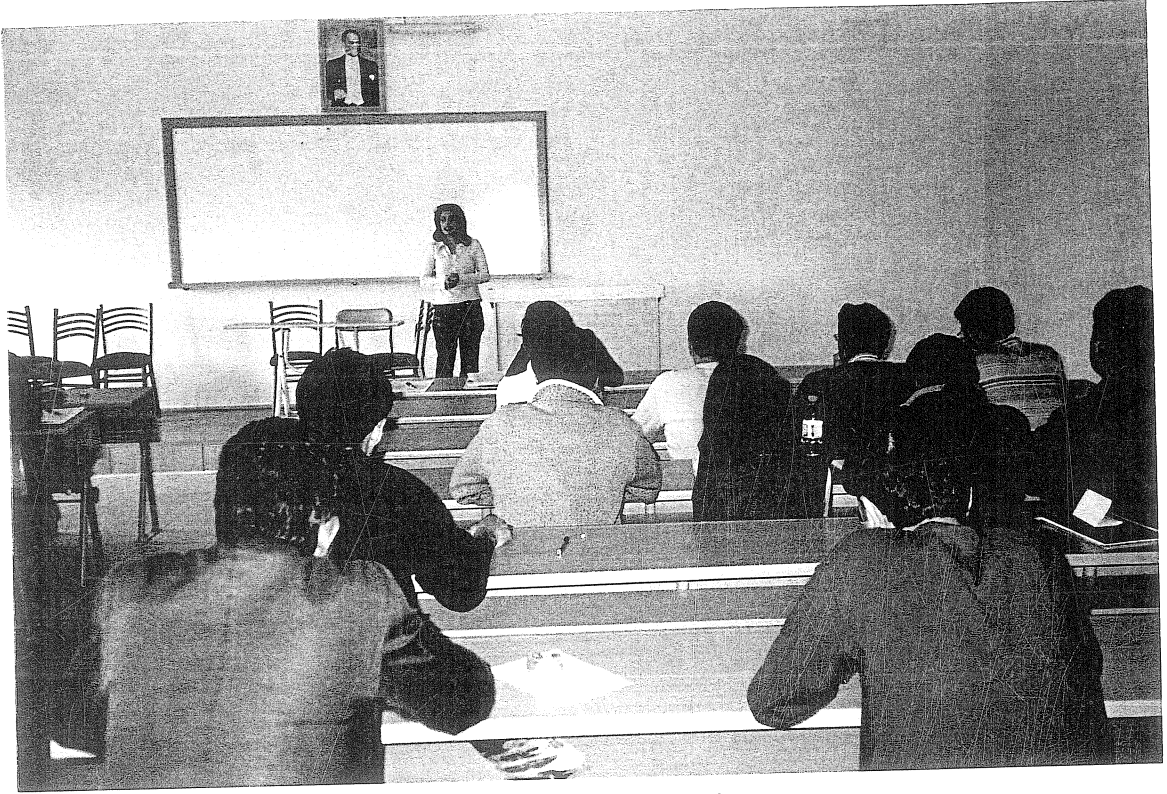
4. Kontrol Grubu- 2. Hafta



5. Deney Grubu- 3. Hafta



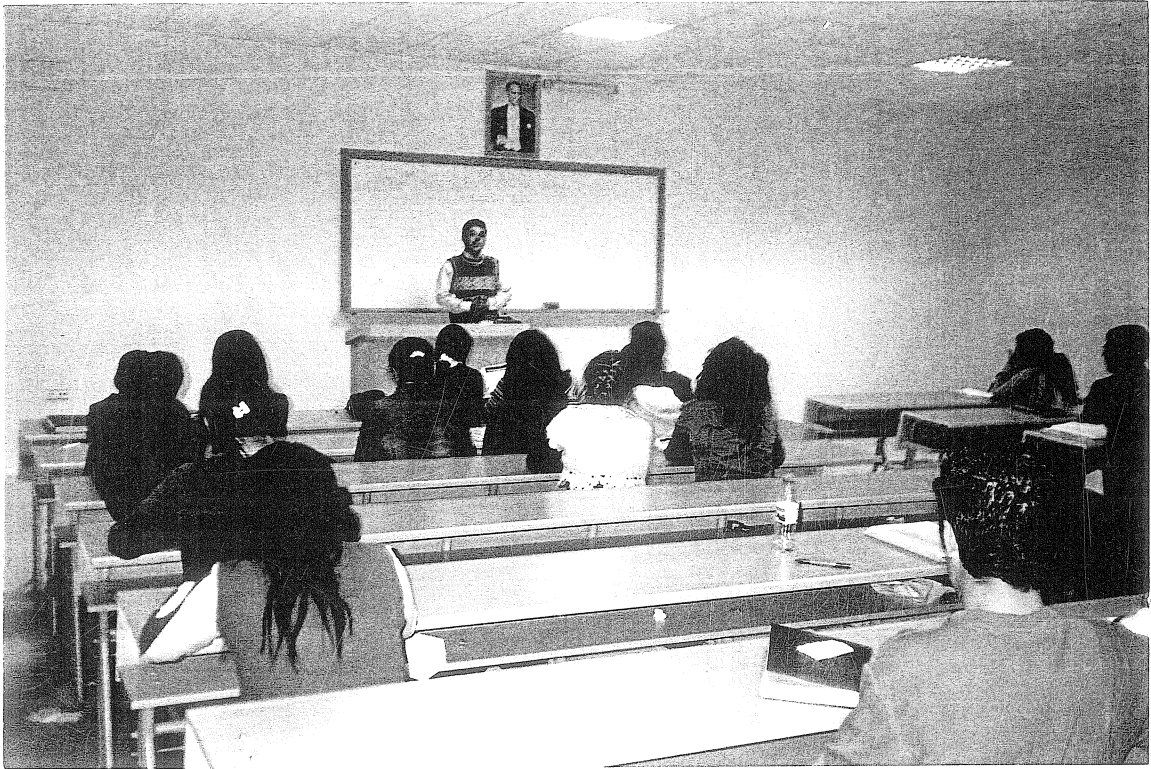
6. Kontrol Grubu- 3. Hafta



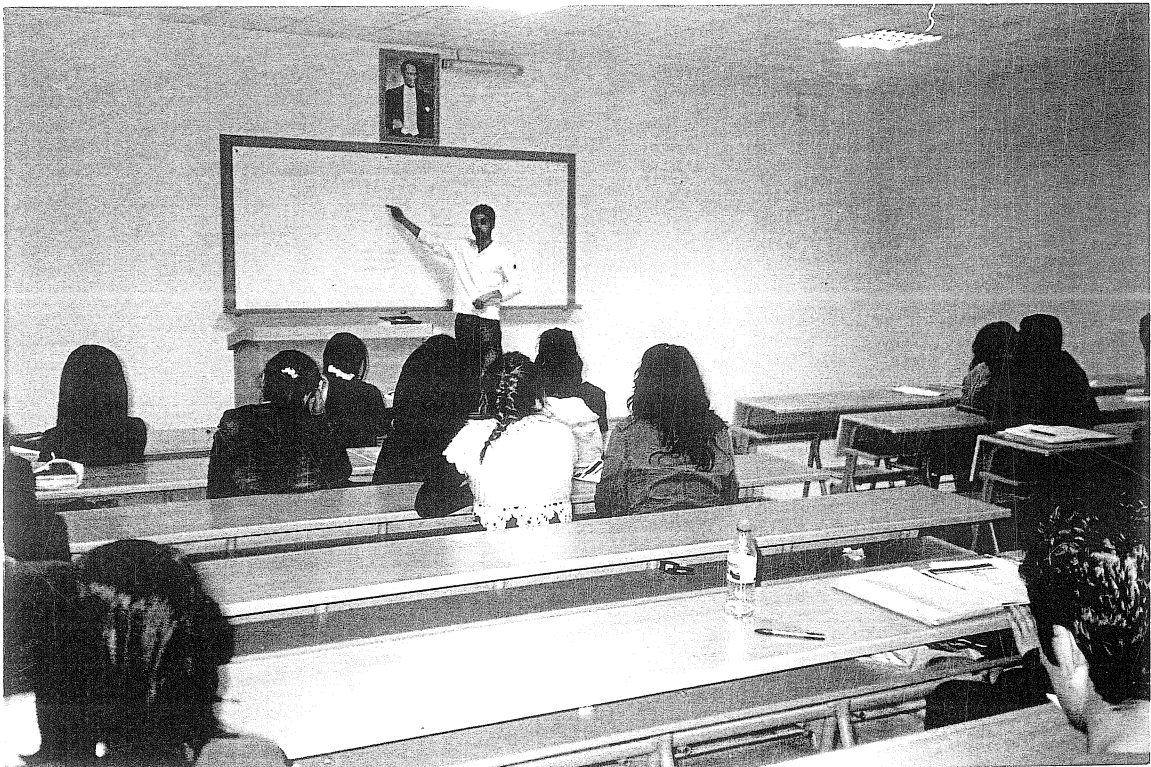
7. Deneý Grubu- 4. Hafta



8. Kontrol Grubu- 4. Hafta



9. Deneý Grubu- Sontest



10. Kontrol Grubu- Sontest

**E.6.ARAŞTIRMA KAPSAMINA GİREN İLKÖĞRETİM 6.SINIF TÜRKÇE
DERS KİTABINDAKİ KONULAR**

E.6.a. Parçada Anlam	184
E.6.b. Edatlar.....	198
E.6.c. İsimler (Adlar)	206
E.6.d. Zamirler	214
E.6.e. Sıfatlar.....	224
E.6.f. Zarflar.....	231

E.6.a. Parçada Anlam



“Bu parçada neyden söz edilmektedir?”

Parçayı okuduğumuzda, parçanın genelinde çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için ailenin yapması gerekenler anlatılmaktadır.

Öyleyse bu parçada “Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için ailenin yapması gerekenler”den söz edilmiştir.

Örnek ... 1

Ahlak, bir toplumdaki insanların benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimi ve kurallarıdır. Dürüstlük, kardeşlik, sevgi, saygı gibi iyi nitelikler ile arkadaşlık, alçak gönüllülük, hoşgörü, acıma gibi iyi huylar örnek olarak gösterilebilir.

Paragrafın konusu nedir?

- A) Dürüstlük
B) Acıma
C) Ahlak
D) Hoşgörü

(1999 – DPY/6)

Çözüm

Paragrafı okuduğumuzda, paragrafta “ahlak” üzerinde durulduğunu görüyoruz. Önce ahlakın tanımı yapılmış, daha sonra ahlaka örnek gösterilebilecek iyi huylar sıralanmış.

O hâlde bu paragrafta işlenen konu “ahlak” tır.

Paragrafta “dürüstlük, acıma, hoşgörü” var ama bunlar ahlakın işareti olan güzel huylar. Parçanın genelinde işlenen ise ahlaktır.

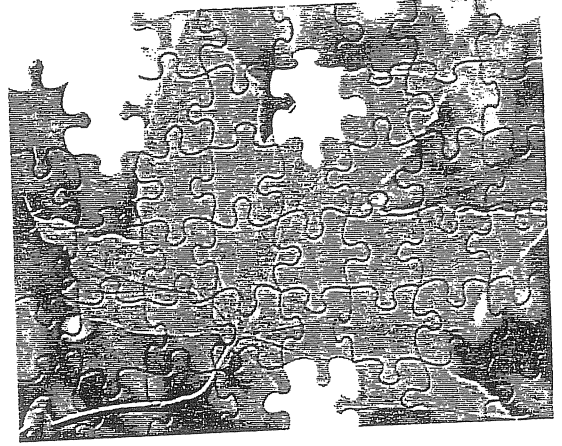
Cevap C

TEMA

Konu, sadece düz yazılar için geçerli değildir. Şiirlerin de konusu vardır.

Sınavlarda şiirlerin konusundan da soru gelebilmektedir.

Şiirde işlenen konuya tema denir. Şiirde üzerinde durulan duygu ya da düşünceler temayı oluşturur.



Şimdi aşağıdaki dördüğüün temasını bulalım.

Elimde sazım ağlar
Kolumda bazım ağlar
Çek bayraktar bayrağı
Sılamda kuzum ağlar

“Sıla”, vatan demektir. Şair vatanından uzaktadır. Bu nedenle de üzgündür. Vatanına kavuşmak istemektedir. Çünkü hasretinden acı çekmektedir.

Öyleyse bu şiirin teması “vatan hasreti”dir.

Şimdi de aşağıdaki dördüğüü inceleyelim.

Geçti yaz günlerinin güzelliği
Açık pencereler, damlar, bahçeler
Her şey ne sıcaktı, her şey ne iyi
Hatta o karanlık, aysız geceler

Bu dördükte “özlem” konusu işlenmektedir. Bunu ilk dizeden anlayabiliyoruz.

Çünkü şair, yaz günlerinin güzelliği gitti, diyerek o günlere olan özlemini dile getirmiştir.

Pencereler, damlar, bahçeler; her şeyin sıcak ve iyi olması, hep bu özlemlle ilgilidir.

Öyleyse bu dördüğüün teması olarak “yaz günlerine duyulan özlem” sözleri söylenebilir.

Parçada Anlam

Örnek ... 2

Uçun kuşlar uçun doğduğum yere,
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Dikenler içinde sarı gül vardır.

Rıza Tevfik BÖLÜKBAŞI

Dörtlüğün teması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yurt sevgisi B) Sila hasreti
C) Doğal güzellikler D) Dostlara sitem

(2005 – DPY/6)

Çözüm

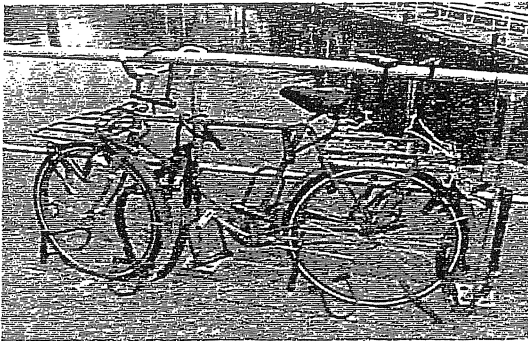
Şair, birinci dizede kuşlara seslenerek onların doğduğu yere, yani yurduna gitmesini istemektedir. Daha sonra da yurdunun güzelliklerini söyleyerek oraya olan özlemini dile getirmektedir. Öyleyse dörtlüğün teması "sıla hasreti" dir.

Cevap B

ANA DÜŞÜNCE

Paragrafta işlenenler, sözü edilenler paragrafın konusunu oluşturur. Yazar, konudan hareketle okura bir şeyler anlatmak istemektedir.

Paragrafta üzerinde durulan, konudan hareketle anlatılmak istenen düşüncelere ana düşünce denir.



Ana düşünce paragrafın en kapsamlı düşüncesidir. O paragrafın yazılış amacıdır. Paragrafın bir temel düşüncesi (ana düşünce) vardır. Bütün cümleler bu ana düşünceyi açıklayıcı niteliktedir.

Ana düşünceyi,

"Bu parçada yazar bize ne anlatmak istiyor?",
"Bu paragrafta vurgulanmak istenen nedir?"
gibi sorularla bulabiliriz.

Örneğin aşağıdaki parçayı inceleyelim.

"Bugüne kadar şiirin yüzlerce tanımı yapılmıştır. Ama hiçbirisi şiiri tam anlamıyla tarif edememiştir. Hepsi eksiktir. Kimine göre şiir bir hayat tarzıdır. Kimi şairlere göre üst tabakada oluşan izlenimlerin yazılı metne dönüşmesidir. Şiir vezinli ve kafiyeli sözdür kimi sanatçılara göre. Ama bu tanımların hiçbiri şiir tam olarak tarif edememiştir."

Bu paragrafta şiirden söz edilmiş. Peki yazar, bu paragrafta şiirler ilgili olarak ne anlatmak istemektedir? Niçin bu paragrafı yazmıştır? Bize vermek istediği mesaj nedir?

Evet, bu soruların cevabı bize ana düşünceyi verecektir. Bu da "Şiirin tanımının tam olarak yapılamayacağı"dır. Çünkü şimdiye kadar şiirin yüzlerce tanımının yapılmış olması ve bu tanımların hiçbirinin şiiri tarif etmede yeterli olamaması bunu gösteriyor. Öyleyse bu paragrafta yazar, şiirin tam bir tanımının yapılamayacağını anlatmak istemiştir.

Örnek ... 3

Düşünmek insanlara has, özel bir yetenektir. İnsanoğlu büyük dağları aşmasını, denizleri geçmesini, aya ayak basmasını düşünebilir olmasına borçludur. İnsanda düşünebilme yeteneği olmasaydı, bugünkü medeniyetten söz edilemezdi.

Paragrafta vurgulanan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yeni ülkeler keşfetmenin yararları
B) Yapılan büyük buluşların insanoğluna kazandırdıkları
C) İnsanların amaçlarına ulaşmak için çok çalıştıkları
D) İnsanoğlunun düşünebilme gücünün önemi

(2005 – DPY/6)

Çözüm

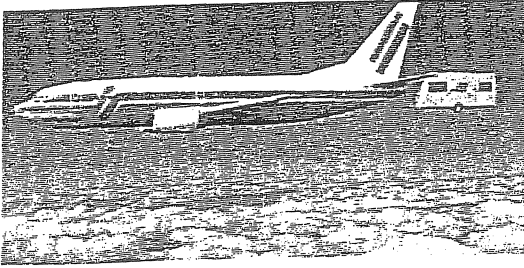
Bu paragrafta insanın düşünebilme yeteneğine vurgu yapılmaktadır. İnsanın düşünme yeteneği olmasaydı, bilim gelişemez, bugünkü medeniyet ortaya çıkmazdı. Öyleyse bu parçada vurgulanan düşünce D seçeneğinde verilmiştir: İnsanoğlunun düşünebilme gücünün önemi.

Cevap D

YARDIMCI DÜŞÜNCELER

Her paragrafın bir konusu bir de ana düşüncesi vardır. Yazar bir konuyu ele alırken, ana düşünceyi ortaya koyarken birtakım düşüncelerden yararlanır. Bu düşüncelerden hareketle esas alatmak istediğini ortaya koyar.

Parçada anlatılan ana düşünceyi destekleyici, açıklayıcı, örnekleyici bu düşüncelere yardımcı düşünce denir.



Asıl düşünce ana düşüncedir ve her parçanın sadece bir ana düşüncesi vardır. Yardımcı düşünceler, ana düşüncenin daha iyi anlaşılmasını, açıklanmasını sağlayıcı niteliktedir ve sayısı birden fazladır.

Yardımcı düşünce soruları "söylenemez, çıkarılmaz, değinilmemiştir, değildir, ulaşamaz, voktur" gibi olumsuz soru kalıplarıyla karşımıza çıkar.

Sınavlarda seçeneklere, parça ile ilgili üç tane yardımcı düşünce yerleştirilir. Aralarına da parçayla ilgisi olmayan bir düşünce yerleştirilir. Bizden bunu bulmamız istenir.

Anlaşılacağı üzere bu tür sorular çok kolaydır. Çünkü cevap, parçanın içindedir. Üç seçenek bir şekilde parçadan alınmıştır. Bu sorularda biraz dikkat ile hemen sonuca ulaşılabilir.

Şimdi yardımcı düşünce ile ilgili bir örnek inceleyelim.

İyi yazmak ya da güzel konuşmak, kültürlü her insanın edinmek istediği erdemlerin başında gelir. Bu erdemlere sahip olmanın yolu, okumak ve okuduğunu anlamaktan geçer. Okuma, kültürün temeli olduğu kadarbilginin de başlıca kaynağıdır.



Şimdi dört tane düşünce verelim. Bu düşünceler sırasıyla şunlar olsun:

- I. Okumakla bilgi hazinemiz genişler.
- II. Bilgili insanlar toplumda saygı görür.
- III. İfade güzelliği okumakla elde edilir.
- IV. Okuma, bilgi kaynaklarının en önemlisidir.

Şimdi bu düşünceleri parçada arayalım.

Parçanın son cümlesinde "Okuma, kültürün temeli olduğu kadar bilginin de başlıca kaynağıdır." cümlesinde "Okuma bilginin kaynağıdır." deniyor. Öyleyse yukarıda verdiğimiz I. yargıya bu cümleden ulaşılabilir.

Parçadaki 1. cümlede "güzel konuşma" erdeminden, 2. cümlede ise bu erdem "okuma" ile elde edilebileceğinden söz ediliyor. Öyleyse yukarıda verdiğimiz III. yargıya parçanın 1. ve 2. cümlesinden ulaşılabilir.

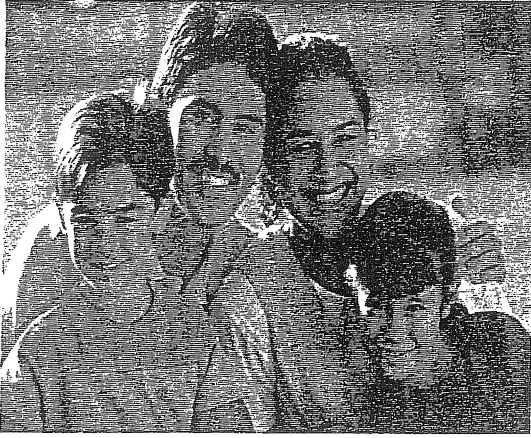
Parçanın son cümlesinde "Okuma, kültürün temeli olduğu kadar bilginin de başlıca kaynağıdır." deniyor. Bu cümlede okumanın en önemli bilgi kaynağı olduğu açıklanmaktadır. Öyleyse yukarıda verdiğimiz IV. yargıya da bu cümleden ulaşılabilir.

Yukarıdaki yargılardan üçünü parçada bulduk. Bunlar parçanın yardımcı düşünceleridir. Yukarıda verdiğimiz II. yargı parçada olmadığına göre bu yargı parçanın yardımcı düşüncesi değildir.

Parçada Anlam

İsterseniz bir örnek metinle konuyu pekiştirelim.

“Çocuklarla anlaşmak, büyüklerden çok farklıdır. Çocuk, yaklaşım biçimimizi çok güzel değerlendirir. Yapmacık mı, gerçek mi olduğunu çok iyi anlar. Ya kesin bir tavır koyup sizi kendi dışında bırakır ya da sıcacık yüreğiyle sarar; kollarıyla, gülüşüyle, dokunuşuyla kucaklar.”



Şimdi çocuklarla ilgili dört tane yargı verelim bu parçanın içinden:

- I. Sevgilerini değişik biçimlerde gösterirler.
- II. Kendilerine nasıl davranıldığını fark ederler.
- III. Olumsuzlukları çabuk unuturlar.
- IV. İçten davranışlara olumlu tepki verirler.

Şimdi de bu düşünceleri parçada arayalım.

I. yargıyı paragrafın son cümlesinden çıkarabiliriz; “kollarıyla, gülüşüyle, dokunuşuyla kucaklaması” çocuğun sevgisini değişik biçimlerde göstermesidir.

II. yargıyı paragrafın ikinci cümlesinden çıkarabiliriz. “Çocuk, yaklaşım biçimimizi çok güzel değerlendirir.” sözleri çocukların kendilerini nasıl davranıldığını fark ettiklerini gösterir.

IV. yargıyı paragraftaki “... sizi sıcacık yüreğiyle sarar” sözlerinden çıkarabiliriz. Bu çocukların içten davranışlara gösterdiği tepkidir.

Ancak paragraftan III. yargıyı çıkaramayız. Çünkü parçada “Çocukların olumsuzlukları çabuk unuttukları”yla ilgili bir yargı yoktur. Öyleyse parçadan bu düşünce çıkarılamaz.

Şimdi de yardımcı düşüncelerle ilgili çıkmış bir iki soruyu inceleyelim.

Örnek ... 4

Bilgisayar dediğimiz yeni yetme, iki bin yıllık kitabın pabucunu dama atmak üzere. Kalemimizi, defterimizi elimizden aldığı gibi kitaplarımızı da birer birer çekip alıyor. Yeni yetme ama birden gelişti, serpildi.

Paragraftan, bilgisayarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Kullanımının yaygınlaştığı
- B) Kitapların yerini tamamen aldığı
- C) Tekniğinin kısa zamanda geliştiği
- D) Yazı yazmada da kullanıldığı

(2000 – DPY/6)

Çözüm

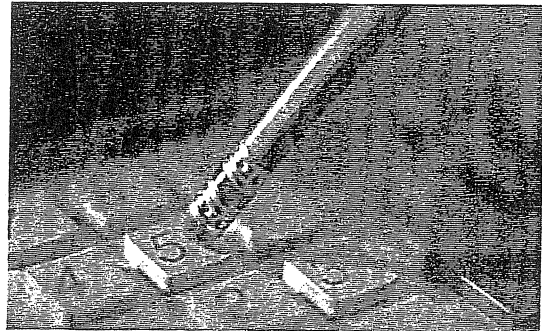
Parçanın ikinci cümlesindeki “... birer birer çekip alıyor” ifadesinden A'daki yargı çıkarılabilir. Çünkü herkes bilgisayar kullanmaya başlıyor, bilgisayar yaygınlaşıyor.

Parçanın son cümlesindeki “Yeni yetme ama birden gelişti, serpildi.” ifadesinden C'deki yargı çıkarılabilir. Çünkü bilgisayar yeni icat edilmiş olmasına rağmen kısa sürede büyük bir teknolojik gelişme göstermiş ve yaygınlaşmıştır.

Parçanın ikinci cümlesindeki “Kalemimizi, defterimizi elimizden aldığı gibi...” ifadesinden D'deki yargı çıkarılabilir. Çünkü artık kalem yerine bilgisayar kullanılıyor.

Parçanın ilk cümlesinde “... kitabın pabucunu dama atmak üzere.” deniyor. Demek ki daha bilgisayar kitabın yerini tamamen alamamış. Öyleyse B seçeneğindeki yargı bu parçadan çıkarılamaz.

Cevap B



Örnek ... 5

Bazı dinleyiciler konuşmayla değil, konuşmayı yapan kişiyle ilgilenir. Konuşanın elbisesine, saçlarına, el ve yüz hareketlerine bakarak konuşma hakkında karar verir. Bunlar iyi bir dinleyici değildir. İyi dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar dinler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman sözünü kesmez. Soracaklarını konuşma bittikten sonra sorar.

Paragraftan aşağıdaki düşüncelerin hangisi çıkarılamaz?

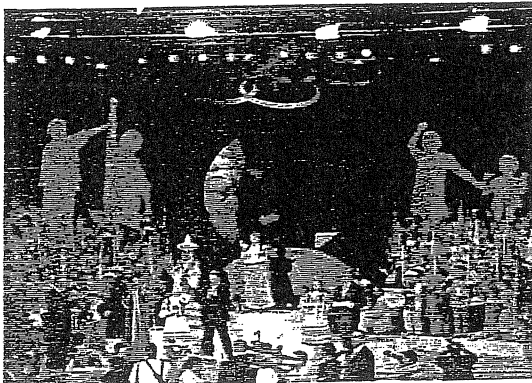
- A) Farklı fikirlere saygı göstermek gerektiği
- B) Konuşmacının dinleyicileri etkilemesi gerektiği
- C) Konuşmanın akışını bozmamak gerektiği
- D) Karar vermek için acele etmemek gerektiği

(2005 – DPY/6)

Çözüm

"Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman sözünü kesmez." sözlerinden hem A seçeneği hem de C seçeneği çıkarılabilir. "İyi dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar dinler. Soracaklarını konuşma bittikten sonra sorar." sözlerinden D seçeneği çıkarılabilir. Ancak parçada "Konuşmacının dinleyicileri etkilemesi gerektiği" düşüncesi işlenmemiştir. Parçada konuşmacıdan değil, dinleyiciden, iyi dinleyicinin özelliklerinden söz edilmiştir.

Cevap B

**PARAGRAFİN YAPISI**

Her yazının bir yapısı olduğu gibi paragrafların da yapısı vardır. Paragraflar giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşur.

**1. Giriş Bölümü**

Üzerinde açıklama yapılacak, söz söylenecek konu verilir. Bu bölüm bir iki cümleden oluşur.

Giriş cümlesinde "bunun gibi, böylece, oysa, fakat, ancak, halbuki, kaldı ki..." gibi cümleyi kendinden önceki cümlelere bağlayıcı unsurlar bulunmaz.

"Bir metne anlam kazandırma ya da onu anlama okur merkezlidir."

cümlesi bir paragrafın giriş cümlesi olabilir. Çünkü bu cümlede bir konuya giriş belirtilmektedir.

"Çünkü metin okura göre anlam kazanır."

"Ayrıca bir dildeki ses ve anlatımın başka bir dilde yakalanması çok zordur."

cümleleri ise giriş cümlesi olamaz. Çünkü bu cümlelerdeki "çünkü, ayrıca" sözleri kendinden önceki cümlenin devamı olduğunu göstermektedir. Bu cümlelerde bağımsız bir düşünce yoktur. Kendinden önceki bir düşüncenin devamı vardır bu cümlelerde.

2. Gelişme Bölümü

Giriş bölümünde verilen konu daha ayrıntılı olarak anlatılır, anlaşılır hâle getirilir. Bu bölümde yazar değişik örneklerden, benzerlik ya da

Parçada Anlam

karşıtlıklardan yararlanarak düşüncelerini geliştirir. Buradaki ifadeler giriş bölümünde verilen düşünceyi destekler nitelikte olmalıdır.

“Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlar.”

cümlesi bir paragrafın giriş cümlesidir. Bu cümle başlangıç bildiriyor. Konu bu cümde veriliyor.



“Çünkü bu, konuşma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar.”

cümlesi ise giriş bölümünde verilen cümleyi (konuyu) açıklamaktadır. Dolayısıyla bu cümleler gelişme bölümünü oluşturur.

3. Sonuç Bölümü

Üzerinde söz söylenen konu belli bir sonuca bağlanır. Sonuç cümlesi genellikle bir cümleden oluşur. Şimdi bir parça üzerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümünü gösterelim.

İnsan nelerden huzur duyduğunu bazen bilemiyor. Güneşli bir günde çay kaşığının şingirtisi çok kişinin dikkatini bile çekmemiştir. Mutluluğu hep büyük şeylerde aramak, bizi farkında olmadan karamsarlığa itiyor. Bir kuşun ötüşü, bir kedinin miyavlayışı bile hayatın güzelliğini gösterir. Mutlu olmak için var olanları değerlendirmek; olumsuzlukları lehimize çevirmek, gerekir.

Bu parçanın ilk cümlesinde konu veriliyor: “İnsanların huzuru, yani mutluluğu araması.” Öyleyse bu cümle parçanın giriş bölümüdür.

Parçanın 2., 3. ve 4. cümlelerinde ise ilk cümlede verilen konu açıklığa kavuşturuluyor. Örnekler veriliyor, konu değişik yönleriyle açıklanıyor. Öyleyse bu cümleler parçanın gelişme bölümünü oluşturmaktadır.



Parçanın son cümlesinde ise bir bitiş seziliyor. Düşünceler bir sonuca bağlanıyor. Ana düşünce veriliyor. Öyleyse son cümle parçanın sonuç bölümünü oluşturmaktadır.

Örnek ... 6

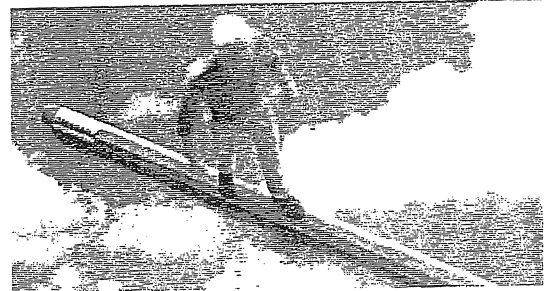
Aşağıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda hangisi ilk cümle olur?

- A) Bu umut, onları ayakta tutar ve yoksulluğa direnmelerine yardımcı olur.
- B) Fakirler de hep zengin olma umuduyla yaşarlar.
- C) Her insanın değişik ümitleri vardır.
- D) Bu direnç sayesinde hayata bağlı kalırlar.

Çözüm

“Bu umut...” ifadesiyle başladığı için A seçeneği, “fakirler de...” ifadesi bulunduğu için B seçeneği, “bu direnç...” ifadesi ile başladığı için de D seçeneği ilk cümle olamaz. Çünkü ilk (giriş) cümlelerde daha önce başka cümle varmış anlamını verecek ayrıntılar yer almaz. Yukarıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda sıralama C-B-A-D şeklinde olmalıdır. Bu durumda ilk cümle C olacaktır.

Cevap C



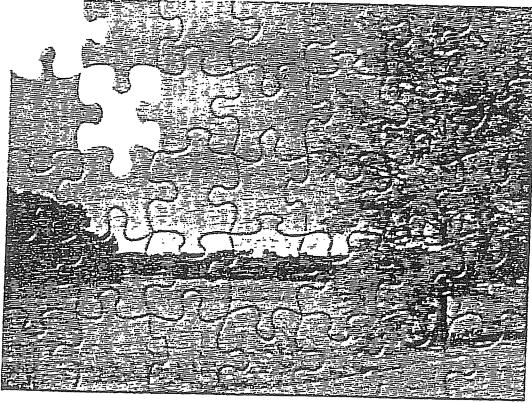
PARAGRAF OLUŞTURMA

Paragrafın yapısı ile ilgili olarak sınavlarda ilk cümle, paragraf tamamlama ve paragraf oluşturma soruları sorulmaktadır.

Paragraf oluşturma, karışık şekilde verilen cümleleri anlam ve yapı özelliklerini dikkate alarak sıralamayla ilgilidir.

Bu soru tipi yapı bilgisi gerektirir. Bu sorular çözümlenirken; parçanın giriş, gelişme ve sonuç bölümünün özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğer sorudaki cümleler bir olayı anlatıyorsa, işimiz çok kolay olacaktır. Çünkü böyle sorularda olayın akışı, yani gerçekleşme sürecindeki öncelik sonralık sırası bizim için ipuçları niteliğindedir.



Şimdi karışık şekilde verilen cümlelerden bir paragraf oluşturalım.

- I. Bu hayallerle oyalanırken parka geldiğimi fark ettim.
- II. Sisli bir yaz sabahı evden çıktım.
- III. Yol boyunca yaz günlerinin sere serpeliği geçti aklımdan.
- IV. Parktaki güvercinler sanki yaza özlem şarkısı söylüyorlardı.

Şimdi bu cümlelerle bir paragraf oluşturalım. Bu, çok kolay olacak; çünkü cümleler bir olaydan söz ediyor. Yapacağımız ilk iş olayın gerçekleşme sırasını belirlemek.

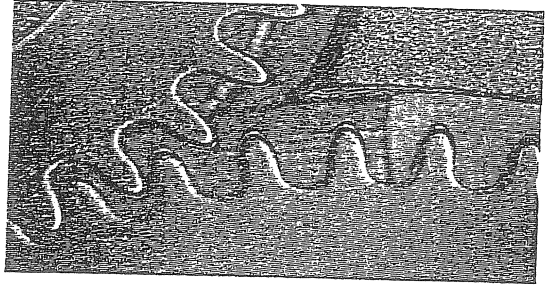
Önce evden çıkılması gerekiyor. Bu ifade II'de var.

Sonra yoldan parka doğru yürünmesi gerekiyor. Bu ifade III'te var.

Sonra parka ulaşılması gerekiyor. Bu ifade I'de var.

Sonra da parktaki güvercinlerin seyredilmesi gerekiyor. Bu ifade de IV'te var.

Öyleyse yukarıda karışık olarak verdiğimiz cümlelerin bir paragraf oluşturacak şekilde sıralaması II-III-I-IV şeklinde olmalıdır.



Örnek ... 7

1. Biraz sonra bir tepsi daha getirdi.
2. Genç kız gümüş bir tepsiyle içeri girdi.
3. Annesi, "Bunu niçin getirdin?" der gibi kızına baktı.
4. Tepsiyi sehpanın üzerine bıraktı.
5. Salondan sesizce ayrılırken eğri duran sandalyeyi düzeltti.

Yukarıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulursa sıralama nasıl olur?

- | | |
|----------------------|----------------------|
| A) 4 - 3 - 2 - 1 - 5 | B) 2 - 4 - 5 - 1 - 3 |
| C) 5 - 3 - 2 - 4 - 1 | D) 3 - 4 - 5 - 2 - 1 |

(2002 - DPY/6)

Çözüm

Sıralama "2 - 4 - 5 - 1 - 3" şeklinde olmalıdır.

Çünkü önce kız bir tepsi getirecek (2),

sonra bu tepsiyi sehpanın üzerine bırakacak. (4),

Salondan çıkarken sandalyeyi düzeltecek (5),

Biraz sonra tekrar bir tepsi getirecek (1),

Annesi bunu niçin getirdin, der gibi kızına bakacak (3).

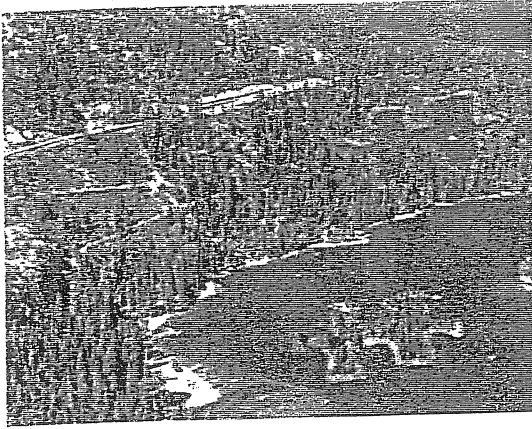
Cevap B

PARAGRAF TAMAMLAMA

Paragrafın yapısını anlatırken her paragrafın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu söylemiştik.

İşte paragraf tamamlama, bu bölümlerden birinde bırakılan boşlukları tamamlama ile ilgilidir.

Parçanın başına cümle getirmemiz isteniyorsa, giriş bölümünün özelliklerini; parçanın sonuna cümle eklememiz isteniyorsa bu defa da sonuç bölümünün özelliklerini dikkate almalıyız. Tabii bunları yaparken parçanın bütünü okuyup düşüncenin akışını da belirlememiz gerekecektir.



En iyisi, örnek bir parçada bu anlatıklarımızın uygulamasını yapalım.

Yabanî hayvanları çok severim. Bazı yabanî hayvanları yakından tanırım. Çocukluğum dağlık bir yörede geçti. Orada biz çocuklara oyuncak yerine, ayı yavrusu, kokarca, tavşan, tilki ya da sincap getirilirdi. ----

Şimdi bu parçayı düşüncenin akışına göre tamamlayalım ya da sürdürelim.

Yazar, çocukluk yıllarını özlemle anmaktadır. Hayvanlarla oynadığı günleri hatırlamaktadır. O mutlu ve eğlenceli yıllardan söz etmektedir. Öyleyse bu parça "Onlarla zevkle oynayıp eğlenirdik." cümlesiyle sürdürülebilir.

**Örnek ... 8**

Dünyanın öbür ucundaki bu küçük adada 700 dil konuşuluyordu. Bunlara bir de 300 lehçe ve şive eklenirse, kabileler arasında ----

Paragrafın sonundaki boş bırakılan yere, aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) sağlam bir diyalog olduğu görülür.
- B) ne güzel bir diyalog olduğu anlaşılır.
- C) böyle diyaloga insan gıpta etmez mi?
- D) diyalog nasıl kurulur bilmem.

(1999 – DPY)

Çözüm

Paragrafta tam yedi yüz dil konuşulan bir adadan söz edilmiştir. Bu kadar dilin olduğu yerde iletişim zor, hatta olanaksızdır.

Böyle bir adada işin içine bir de bu dillere ait lehçe ve şiveler girdiğinde tabii ki insanlar arasında iyi bir diyalog kurulamaz.

Dolayısıyla bu parçanın sonundaki boşluk, D seçeneğindeki, "diyalog nasıl kurulur bilmem" ifadesiyle tamamlanmalıdır.

Cevap D

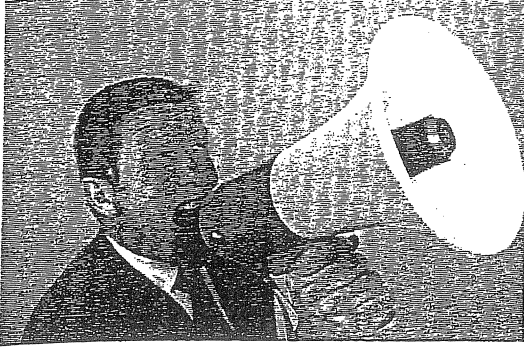
PARÇADA ANLATIM

Yazar, kalemi eline aldığı anda rastgele yazmaz. Roman, öykü, masal, deneme, makale gibi türlerden hangisinde eser verecekse o türün anlatım yollarından birini kullanır.

Yazılarda olduğu gibi paragrafların da anlatım yolu vardır. Şimdi bunlardan en fazla kullanılan birkaç tekniğe değineceğiz.

1. Açıklayıcı Anlatım

Öğretici yazılarda kullanılan anlatım tekniğidir. Amaç bir konuda okuyucuyu bilgilendirmektir. Bu yönüyle bilimsel yazılarda çok kullanılır. Bu tür yazılarda ele alınan konu, ayrıntılı olarak işlenir. Örneğin konu "tiyatro" ise, yazıda tiyatronun ne olduğu, tiyatronun tarihi, özellikleri, çeşitleri verilir. Okur bu yazıyı okuduğunda "tiyatro" ile ilgili bilgi sahibi olmuş olur.

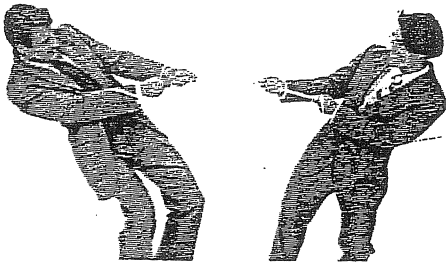


"Hikâye, olmuş ya da olması mümkün olayların heyecan veya zevk uyandıracak şekilde anlatan yazı türüdür. Hikâyelerin kişileri azdır, bir tek olay anlatmak amacıyla yazılır. Derin çözümlemelere pek elverişli sayılmaz. Hikâyeler, çoğunlukla birkaç sayfa uzunluktadır. Hikâyedeki olay, başlangıçtan sonuca doğru giden bir olayın bir anlık parçasıdır. Hikâye türünün kaynağı eski Hint'e kadar gitmektedir. İtalyan yazarı Baccacio'nun On Günlük adını taşıyan yapıtı Batı edebiyatında görülen ilk hikâye türüdür."

Bu parçada hikâye hakkında bilgi verilmiştir. Dolayısıyla bu parçanın anlatımında açıklayıcı anlatım kullanılmıştır. Amaç okuru bilgilendirmek, ona bir konuda bilgi vermektir.

2. Tartışmacı Anlatım

Kendi düşüncesini karşısındakine de benimsetmek, bir düşüncenin doğruluğunu ya da yanlışlığını ortaya koymak için yazılan yazılarda kullanılan anlatım tekniğidir. Bu tür yazılarda yazar, önce yanlış bulduğu görüşü söyler.



Dağa sonra bu düşüncüyü neden eksik bulunduğunu, bu düşüncenin eksik ya da kusurlu yönlerini ortaya koyar. Son olarak da benimsediği

düşüncüyü, bu düşüncenin doğruluğunu ortaya koyar. Kendi görüşlerini kanıtlarıyla ortaya koyar.

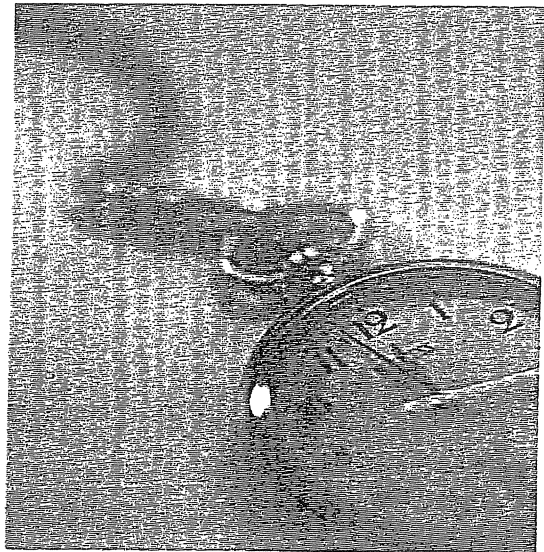
"Çoğu eleştirmen söz birliği etmişçesine "Türkiye'de roman yok." diyor. Ben onların bu görüşüne katılmıyorum. Bizde elbette roman var. Onlar edebiyatımızı az inceleseler görecekler. Destanlarımız, uzun halk hikâyelerimiz roman değil de nedir?"

Bu parçada tartışmacı anlatım vardır. Burada tartışılan bir düşünce verilmiştir: Türkiye'de roman var mı, yok mu? Yazarın görüşü ülkemizde romanın olduğu yönündedir. Bunu da edebiyatımızdan örneklerle ortaya koyuyor. Destanlarımızın ve uzun halk hikâyelerimizin birer roman olduğunu söylüyor yazar. Böylece görüşlerini kanıtlarıyla ortaya koymuş oluyor.

3. Öyküleyici Anlatım

Öyküleme, belli bir zaman diliminde geçen olayların anlatıldığı durumlarda başvurulan anlatım biçimidir.

Bu teknik öykü, roman, anı, gezi ve biyografi gibi yazı türlerinde kullanılır. Bu teknikte temel öge olaydır. Olay belli bir zamanda geçer. Olayın geçtiği bir çevre ve olayı yaşayan kişiler vardır.



Kişi ya da kişilerin başından geçen olay olmadan, öyküleme olmaz. Yani öyküleme, temelde kişi veya kişilerin başından geçen olayları anlatmakta kullanılan bir yöntemdir.

Parçada Anlam

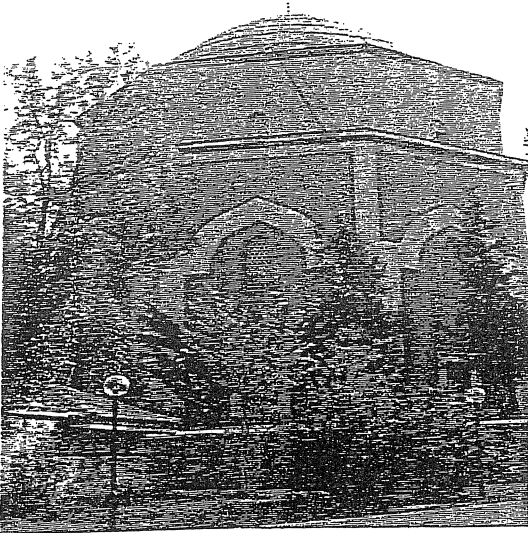
"Sabah erkenden yola çıktık. Göle vardığımızda güneş yeni doğuyordu. Hemen oltalarımızı hazırladık. Sıcak bastırmadan biraz balık tutmak istiyorduk. Küçük oğlum çok sabırsızlanıyordu. Bir an önce balık tutmak istiyordu. Balık daha oltaya yaklaşmadan o hemen oltayı çekmeye başlıyordu. Bütün gün bir balık bile tutamadık. Güneşte yandığımızla kaldık."

Bu parçada yazar, keni başından geçen bir olayı öykülemektedir. Bu parçada olduğu gibi öyküleyici anlatımda zaman hareket hâlinindedir. Olay bir zaman akışı içinde verilir. Olayın gerçekleşme sırası vardır.

4. Betimleyici Anlatım

Betimleyici anlatım, yazarın gözlemlerini okuyucunun gözünde canlanacak şekilde anlatması ile oluşur.

Bu anlatımda amaç, betimlenen varlık, kişi ya da nesneyi tanıtmak, okuyucuyu etkilemektir. Örneğin bir olay anlatılıyorsa, kişi ve çevre betimlemeleriyle okuyucu etkilenir. Okuyucu her şeyi gözünde canlandırmaya başlar kendisini oradaymış gibi hisseder.



Betimlemede kişi veya kişilerin başından geçen bir olay yoktur. Sadece tanıtmak, gözlemlerin aktarılması vardır. Betimlemelerde doğanın ve yaşamın aktarımı yapılır. Dolayısıyla betimlemelerde bir olay ve o olaya bağlı bir zaman akışı yoktur. Betimlemeler daha çok, anlatılan varlığın, çevrenin tanıtılmasına yöneliktir.

"Sekiz köşeli bir plana sahip olan Yeşil Türbe, sivri kubbeli bir yapıdır. Bursa'da bulunan bu yapıyı kurşunla örtülü büyük bir kubbe örtmektedir. Dikdörtgen büyük pencereler ve sivri kemerli pencerelerin bulunduğu türbenin dış yüzeyi, mermer çerçeveler ve kemerlerle, pencerelerin etrafı güzel motiflerle kaplanmıştır. Bunların dışındaki yüzeylere turkuaz renkli çiniler hâkimdir türbeye."

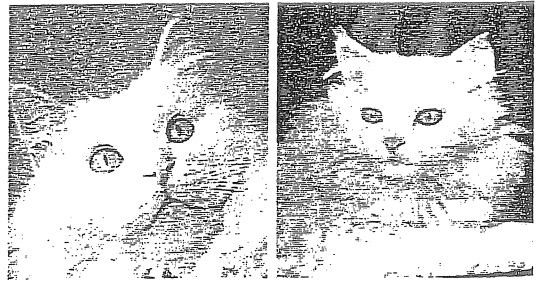
Bu parçada Bursa'daki Yeşil Türbe okuyucunun gözünde canlanacak şekilde betimlenmiştir.

Uyarı

Sözünü ettiğimiz dört anlatım tekniğinin dışında, parçadaki düşünceyi geliştiren anlatım yolları da vardır. Şimdi bunlardan karşılaştırmayı ve örneklendirmeyi görelim.

a) Karşılaştırma

İki farklı düşünce, kavram ya da durumun karşıt ya da benzer önerinin anlatılması ile ortaya çıkan anlatım biçimidir. Karşılaştırmada "bu böyledir, şu ise şöyledir." şeklinde kıyaslamalı bir anlatım söz konusudur.



Ankara kedisi

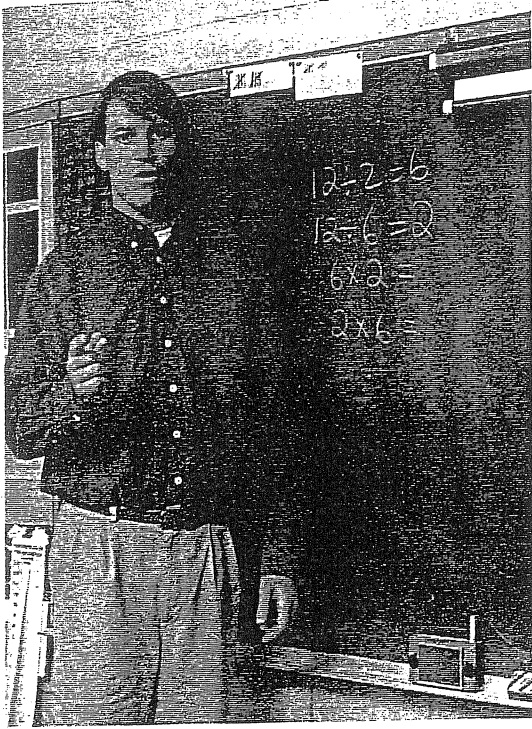
Van kedisi

"Ankara kedisi ile Van kedisi farklıdır. Ankara kedisinin gözleri yeşil, mavi ya da sarıdır. Van kedisinin gözleri genellikle çift renklidir. Ankara kedileri çok oyunbazdır. Bol tüylü kuyruklarını yürürken vücut hizalarında tutarlar. Van kedisinin ise yere sürünecek kadar uzun, beyaz kürkü, uzun vücudu ve tilki kuyruğunu andıran uzun ve kabank kuyruğu vardır."

Bu parçada "Ankara kedisi" ile "Van kedisi" karşılaştırılmıştır. Yazar, bu karşılaştırma ile iki kedi arasındaki farkları dile getirmiştir.

b) Örneklendirme

Bir görüş ya da düşünceyi daha belirgin bir şekilde ortaya koymak, daha somut hâle getirmek için, o düşünceyle ilgili bir örnekten yararlanmaya örneklendirme denir.



Bu anlatı yolunda çoğunlukla önce düşünce verilir, daha sonra bu düşünceyi belirginleştiren, düşüncenin anlaşılmasını sağlayan örnek verilir.

"Her bilimsel gelişim, kendi hukuku ve ahlaki sistemiyle aynı doğrultuda yürümek zorundadır. Böyle olmazsa çatışmalar, kargaşalar beraberinde gelir ki bu da dünyayı yaşanmaz hâle getirir. Okla avlanan Afrika kabileleri, bir hayvana birden fazla ok isabet etmesi hâlinde bir bölüşüm metodu bulmuş. Her kabilenin oku işaretli olduğu için avın kalbine en yakın oku atan kabile aslan payını alıyor, geri kalan da avcılar arasında eşit olarak dağıtılmış."

Bu parçada yazar, bilimsel gelişme ile hukuk ve ahlaki sistemin paralel geliştiğini görüşünü savunmaktadır.

Yazar, bu düşüncesini Afrika'daki ilkel kabilelerin yaşamından örnek vererek somut hâline getirmiştir.

Örnek ... 9

Sınıf dedikleri yer, eski bir ahırdı. Yalnız zeminde tahta döşemişler. Pencerelelerini genişleterek cam, çerçeve takmışlardı. Kaplamaların üstünde ters asılmış bir harita ile bir iskelet levhası, bir çiftlik ve bir yılan resmi sarkıyordu. Sınıfın sokak tarafındaki duvarının dibinde ahırdan kalma bir hayvan yemliği vardı ki bozmaya gerek görmemişler. Üstüne kocaman bir tahta kapak takarak bir çeşit dolap hâline getirmişlerdi.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi ağırlıktadır?

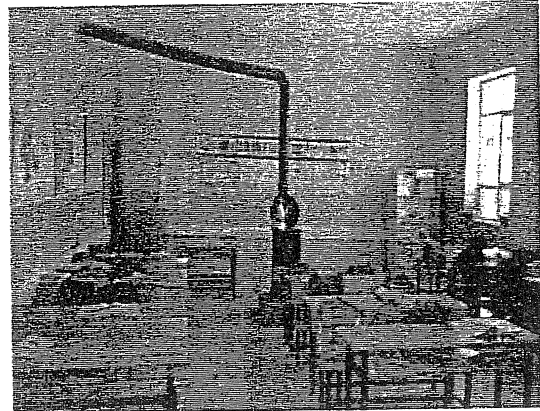
- A) Öyküleyici anlatım
- B) Betimleyici anlatım
- C) Karşılaştırmalı anlatım
- D) Benzetmeli anlatım

Çözüm

Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" romanından alınan bu parçada bir "sınıf" anlatılmaktadır. Bu yapılırken gözlemlerden yararlanılmaktadır. Gözlemler gözümüzde canlanacak şekilde aktarılmaktadır. Varlıklar, sözcüklerle resim çiziliyormuş gibi yansıtılmaktadır. Anlatılardan yola çıkılarak, söz konusu sınıfın resmi bile çizilebilir.

Bu şekilde ayrıntıların aktarıldığı anlatıma "betimleyici anlatım" denir.

Cevap B





Parçada Anlam Etkinlikleri



1. Aşağıda verilen parçalardan hareketle soruları cevaplayınız.

Tükenir elbet,
Gökte yıldız, denizde kum tükenir
Bu vatan, bu topraklar cömert
Kutsal analar, Türk babalar cömert
Kutsal ateşim ki ben sönmez
İnanın Mustafa Kemaller tükenmez

Bu şiirde vurgulanan düşünceyi yazınız.

.....

Tarih boyunca medeniyetler birbirinden etkilenmiştir. Bu etkilenmenin temelinde tercüme vardır. Örneğin eski Yunan, dolayısıyla daha eski Sümer, Fenike ve Mısır'ın bilgisi tercüme yoluyla Müslümanlara, onlardan da yine tercüme yolu ile Avrupa'ya geçmiştir.

Bu parçada anlatılmak istenen düşünceyi yazınız.

.....

Yarınları kendilerine emanet edeceğimiz gençlerimiz, iyi bir eğitim alamazlarsa uluslar arası ortamda ülkemizi yeterli şekilde temsil edemezler. Ancak mükemmel bir eğitim almış nesiller, gelecekte ülkemizi çok iyi noktalara getirebilir.

Parçadan çıkarılabilecek en kapsamlı sonucu yazınız.

.....

Kitap, yaşamı genişleten öğelerin başında gelir. Altmış yaşına kadar bin kitap okumuş biri aynı yaşa kadar yüz kitap okumuş birinden çok daha enine boyuna, çok daha genişliğine algılamış olur dünyayı.

Bu parçada kitapla ilgili olarak anlatılmak istenen düşünceyi yazınız.

.....

2. Aşağıda numaralanmış şekilde verilen cümlelerden paragraf oluşturunuz.

- I. Belki beyinsel faaliyetleri çok olan kişi, biraz daha tutarlı ve başarılı olabilir.
 - II. Akıl, insanoğlunun doğuştan sahip olduğu bir özelliktir.
 - III. Bu ise, aklın artığını göstermez.
 - IV. Yaşın ilerlemesi ile akıl artmaz.
 - V. Oysa nice gençler vardır ki yaşlılardan daha tutarlı ve doğru düşünebilir.
 - VI. Belki tecrübelerinin artığını ve yol yordam öğrendiğini gösterir.
-

3. Aşağıdaki numaralanmış cümlelerle bir paragraf oluşturunuz.

- I. Kentten arta kalan asıl kalıntıların köye çok yakın olduğunu söylüyor köylüler.
 - II. Bunun üzerine hemen tarlaların arasından geçerek kente doğru ilerliyoruz.
 - III. Kalıntılara yaklaşıncaya üçlü lahit görünüyor önce.
 - IV. Daha sonra kaya mezarları ile karşılaşyoruz.
-

4. Aşağıdaki parçanın anlatım biçimini yazınız.

Bir yanda Likya ülkesinin gizemli tarihi, bir yanda Akdeniz'in adalarla süslenmiş mavi güzelliği karşısında bir süre soluklanıyoruz. Arkamızdaki antik kapı, Bey Dağları'nın en yüksek tepesi Kızlarsivrisi'ni de içine alan karlı doruklar resmine bir çerçeve görevi görüyor sanki. Geçit vermeyen sık çalılar nedeniyle kaleyi dolaşmak hayli zor. Taraçalanmış akropolis alanındaki yapı kalıntıları arasında, heybetli bir sunak taşı göze çarpıyor.

.....

E.6.b. Edatlar

EDAT (İLGEÇ)



Naim Süleymanoğlu 2000 Olimpiyatlarından sonra: "Benim için ikincilik veya üçüncülük yoktur. Benim için sadece şampiyonluk vardır. Buraya kadar geldikten sonra sıfır çekmeyip, ikinci veya üçüncü olsaydım, aynı derecede üzülürdüm. Fakat, kimse beni buradaki performansıma göre değerlendiremez. 50 Dünya rekoru kırdım. Dünya şampiyonalarında, 22'si altın toplam 24 madalya kazandım. Üç kez Olimpiyat şampiyonu oldum. Benim gibi bir başarı yakalayan yok. Ancak bu sonuç için bahane aramıyorum. Her şeye rağmen hayat devam ediyor." diyordu. Haklı, çünkü başarısızlık, dünyanın sonu değildir.

Bu parçadaki;

"Benim için ikincilik veya üçüncülük yoktur."

cümlesinde yer alan "için" sözcüğünün tek başına bir anlamı yoktur. Ancak bu sözcük cümleden çıkarılırsa karşımıza;

"Benim ikincilik veya üçüncülük yoktur."

şeklinde anlamı bozulmuş bir cümle ortaya çıkar. Çünkü "için" sözcüğünün tek başına anlamı yoktur; ama sözcük cümlede anlam kazanmıştır. Bence, bana göre.

"Okula kardeşi ile gidiyor."

cümlesinde "ile" sözcüğünün yalnız başına bir anlamı yoktur. Ancak "ile" sözcüğünü cümleden çıkardığımızda cümlelerin anlamında bozulma oluyor:

"Okula kardeşi gidiyor."

Halbuki cümlede anlatılmak istenen "kardeş" in okula gitmesi değil, bir kişinin "kardeşi ile birlikte" okula gitmesidir. Demek ki "ile" sözcüğü cümleye "beraberlik, birliktelik" anlamı katmıştır.

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, kendi başına anlamı olmayan, cümle içinde kullanıldığında anlam kazanan sözcüklere edat (ilgeç) denir.

Edatların anlamı, kullanıldıkları cümleler ele alındığında ortaya çıkar.

Yukarıdaki parçadaki altı çizili "için, kadar, göre, sadece, ile, gibi, ancak, rağmen, doğru, dek, beri" sözcükleri edattır.

Örnek ... 1

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok edat vardır?

- A) Ekmekler taş gibi olmuş.
- B) Soruyu ben bile çözemedim.
- C) Okula kadar servis ile gittik.
- D) Çalışmak için kütüphaneye gitti.

Çözüm

Sorunun A seçeneğinde "gibi" edatı, B seçeneğinde "bile" bağlacı, C seçeneğinde "kadar" ve "ile" edatları, D seçeneğinde ise "için" edatı kullanılmıştır. Dolayısıyla C seçeneğinde birden fazla bağlaç vardır.

Cevap C

Edat (ilgeç), Bağlaç

Açıklama

Edatlar cümleye değişik anlamlar katar.

Şimdi belli başlı edatların cümleye kattığı bazı anlamlar üzerinde duralım.

1. İçin Edatı

"İçin" edatı genelde kendinden önceki sözcüklerle sözcük grubu oluşturacak şekilde kullanılır.

"Yağmur yağdığı için barajlar doldu."

cümlesinde "neden - sonuç" ilişkisi kurmuştur.



"Benim için sanat, hayatın özüdür."

cümlesine "bence, benim görüşüme göre" anlamı,

"Sınavları kazanmak için çalışıyor."

cümlesine "amaç" anlamı,

"Vatanımız için her fedakârlığı yaparız."

cümlesine "uğruna" anlamı katmıştır.



"Onun için iyi şeyler söylüyorlar."

cümlesindeki "için" edatı ise cümleye "hakkında" anlamı katmıştır.

2. Kadar Edatı

"Kadar" sözcüğü "kendinden önceki sözcüklerle "-a kadar" veya "-e kadar" şeklinde sözcük grubu oluşturur.

"İstanbul Boğaz'ı cennet kadar güzel."

cümlesine "benzetme" anlamı,



"Onun kadar hırslı birini görmedim."

cümlesine "karşılaştırma" anlamı,

"Salonda yüz kadar öğrenci vardı."

cümlesine "yaklaşık" anlamı,

"Sabaha kadar gözlerini kırpmadı."



cümlesine ise "zaman" anlamı katmıştır.

Açıklama

Bazı durumlarda "kadar" edatının yerine "dek" sözcüğü kullanılır. Böyle durumlarda "dek" sözcüğü de edat olur.

"Çocuk sabaha dek annesini sayıkladı."

cümlesindeki "dek", sözcüğü "kadar" edatının yerine kullanılmıştır.



3. Göre Edatı

"Göre" edatı genelde kendinden önceki sözcüğe "-e göre" veya "-a göre" şeklinde eklenerek sözcük grubu oluşturur.

"Bu ayakkabılar size göre değil."

cümlesine "uygun" anlamı,

"Bana göre hava hoş."

cümlesine "bence" anlamı,

"İstanbul Ankara'ya göre daha kalabalıktır."

cümlesine "karşılaştırma" anlamı,

"Duyduğuma göre Ali bilgisayar almış."

cümlesine "bakılırsa" anlamı katmıştır.



4. Gibi Edatı

"Gibi" edatı genelde kendinden önceki sözcüklerle grup oluşturabilir.

"Karnım ağaç gövdesi gibi şişti."

cümlesine "benzerlik" anlamı,



"Senin gibi çalışan öğrenci görmedim."

cümlesine "karşılaştırma" anlamı katmıştır.



"İçeri girdiği gibi konuşmaya başladı." cümlesinde "hemen, o sırada" anlamı katmıştır.

"Saat beş gibi evin önünde buluşalım."



cümlesine "doğrudan, civarında" anlamı katmıştır.

5. İle Edatı

"İle" edatı ayrı yazılabildiği gibi, kendinden önceki sözcüğe "-la, -le" şeklinde eklenebilir.

"Okulun kütüphanesinde arkadaşları ile ders çalışıyordu."



cümlesine "birlikte" anlamı,

"Geziye otobüs ile gideceğiz."



cümlesine "araç - vasıta" anlamı,

"Havaların soğuması ile hastalıklar arttı."



cümlesine ise "neden - sonuç" ilişkisi kuracak şekilde bir anlam katmıştır.

6. Beri Edatı

"Beri" edatı kendinden önceki sözcüğe "-dan beri" veya "-den beri" şeklinde eklenerek sözcük grubu oluşturur.

"Araç burada dünden beri bekliyor."



cümlesindeki "beri" edatı cümleye zaman anlamı katmıştır.

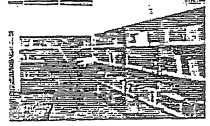
7. Üzere Edatı

"Balığa gitmek üzere evden ayrıldı."



cümlesinde "üzere" edatı cümleye "amaç" anlamı,

"Geri getirmek üzere bu kitabı alabilirsiniz."



cümlesine "koşul" anlamı,

"Sınavı kazanmak üzere derslerine çok çalışıyor."

cümlesine "için, sebep" anlamı,

"Yağmur yağmak üzere."



cümlesine ise "üzere" edatı "zaman" anlamı katmıştır.

8. Karşı Edatı

"Karşı" edatı kendinden önceki sözcüklere "-a karşı" veya "-e karşı" şeklinde bağlanır.



"Hastanın durumu sabaha karşı ağırlaştı."

cümlesine "karşı" edatı "zaman" anlamı katmıştır.

9. Sanki Edatı

"Bir kedi gördüm sanki."



cümlesine "sanki" edatı "tahmin" anlamı katmıştır.

"Sen sanki zayıfsın."



cümlesine "sanki" edatı "güya" anlamı katmıştır.

10. Doğru Edatı

"Doğru" edatı kendinden önceki sözcüklere "-a doğru" veya "-e doğru" şeklinde eklenir.



"İkizler öğleye doğru uyanır."

cümlesine "doğru" edatı "zaman" anlamı,



"Ceylanlar aşağıya doğru iniyordu."

cümlesine "doğru" edatı "yönelme" anlamı katmıştır.

Edat (ilgeç), Bağlaç

11. Başka Edatı

"Başka" edatı kendinden önceki sözcüklere "-dan başka" veya "-den başka" şeklinde eklenir.

"Bu sorunu ondan başka hiç kimse çözemez."

cümlesine "başka" edatı "onun dışında, onun haricinde" anlamı katmıştır.



Örnek ... 2

"İçin" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi kurmuştur?

- A) Bu çiçeği sizin için aldım.
- B) Yağmur yağdığı için gezi ertelendi.
- C) Bu parayı kitap için ayırdım.
- D) Bugün için işlerimizi tamamladık.

Çözüm

"İçin" sözcüğü B seçeneğinde neden-sonuç ilişkisi kurmuştur. Gezinin ertelenmesinin nedeni yağmurun yağmasıdır, yağmurun yağmasının sonucu ise gezinin ertelenmesidir.

"Yağmur yağdığı için gezi ertelendi."
neden sonuç

Cevap B

Açıklama

Edat olarak kullanılan bazı sözcükler cümlede değişik görevlerde kullanılabilir. Sözcüğün türünü belirlemek için cümledeki yerine, anlamına ve işlevine, hangi sözcüklerle grup oluşturduğuna bakmak yeterlidir.

"Öğretmen tahtaya bir doğru çizdi."

cümlesinde "doğru" sözcüğü "ad" görevindedir.



"Doğru söze ne denir?"

cümlesinde "doğru" sözcüğü "sıfat" görevindedir.



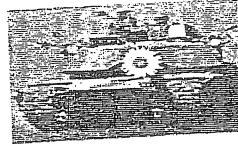
"Bu çocuk hep doğru konuşur."

cümlesinde "doğru" sözcüğü "zarf",



"Akşama doğru yağmur başladı."

cümlesinde "doğru" sözcüğü edat görevinde kullanılmıştır.



"Burada herkes şiddete karşı."

cümlesindeki "karşı" sözcüğü "ad" görevindedir.



"Karşı görüşlere de saygılı olalım."

cümlesindeki "karşı" sözcüğü "sıfat" görevindedir.



"Sabaha karşı hastalanmış."

cümlesinde "karşı" sözcüğü edat görevinde kullanılmıştır.

Örnek ... 3

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi edat (ilgeç) değildir?

- A) Küçük çocuk sabaha dek sayıkladı.
- B) Bana göre ayakkabı bulamadılar.
- C) Yanna kadar ödevimi bitirmeliyim.
- D) Annesi ile kardeşi parka gitti.

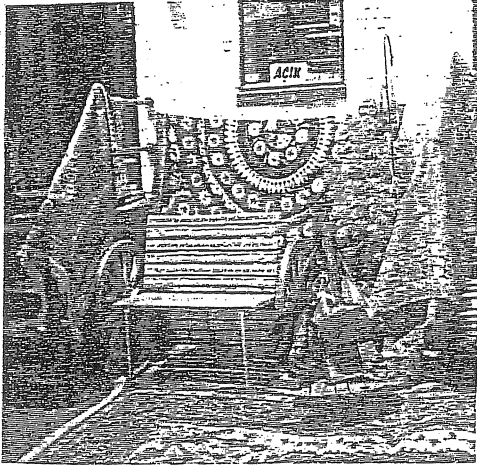
Çözüm

A'daki "dek", B'deki "göre", C'deki "kadar" sözcükleri edat görevindedir. D seçeneğindeki "ile" sözcüğü bağlaç görevindedir.

Cevap D

BAĞLAÇ

Bir halı satıcısı, en güzel halısını yere sermiş ve alıcıların dikkatini çekmeye çalışmış; ancak tam da bu sırada halısının ortasında bir kabanklık görmüş. Bu bozuk görüntüyü düzeltip halının güzel görünmesini sağlamak amacıyla kabanklığın üstüne basmış; yalnız kabanklık çok uzak olmayan bir noktadan yeniden ortaya çıkmış. Tüccar tekrar kabanklığın üzerine basmış ve kabanklık ortadan kaybolmuş; ama sadece bir an için. Çünkü kabanklık biraz sonra halının başka bir noktasında yeniden belirmiş. Tüccar tekrar tekrar sıçrayıp durmuş; fakat nafile. Ta ki tüccarın halının bir ucunu kaldırmasıyla kızgın bir yılanın kayarak halının altından çıkıp gitmesine kadar. Başarılı olmak istiyorsanız önce sorunları belirlemelisiniz.



Bu parçadaki;

"Bir halı satıcısı, en güzel halısını yere sermiş ve alıcıların dikkatini çekmeye çalışmış; ancak tam da bu sırada halısının ortasında bir kabanklık görmüş."

cümlesindeki altı çizili "ve, ancak, da" sözcüklerinin tek başına anlamı yoktur.

İşte, kendi başına anlamı olmayan; cümlede eş görevli sözcük ve sözcük gruplarını, ögele-ri veya cümleleri bağlayan böyle sözcüklere bağlaç denir.

Dilimizde kullanılan belli başlı bağlaçlar şunlardır: Ama, fakat, yalnız, ancak, çünkü, oysa, de, dahi, bile, ki, ve, veya, ya da, hem ... hem, ne ... ne, ister ... ister ...

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcükler birer bağlaçtır.

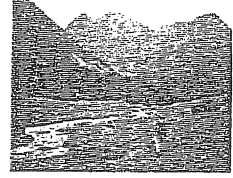
"Bu soruyu da çözemedin mi?"



"Okula ben bile senden önce geldim."

"Soruyu çözemedim, çünkü bu konuya çalışmamıştım."

"Yazın yaylalar öyle güzel oluyor ki..."



"Sen veya kardeşin, ikinizden biri gelip bana yardım etsin."

Uyarı

Bağlaçlar daha çok, cümle içindeki eş görevli sözcükleri ya da cümleleri birbirine bağlama görevi ile kullanılır.



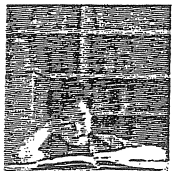
"İyilik ile kötülük tarih boyunca var olmuştur."

cümlesindeki "ile" bağlacı "iyilik", "kötülük" adlarını bağlamıştır.



"O, çalışkan ve terbiyeli bir öğrencidir."

cümlesinde "ve" bağlacı sıfatları birbirine bağlamıştır.



"Kitap okumayı seviyor ama her gün kitap okuyamıyor."

cümlesindeki "ama" bağlacı birbiriyle ilgili olan iki cümleyi bağlamıştır.

Edat (ilgeç), Bağlaç

Örnek ... 4

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç yoktur?

- A) Bu kitabı ben de geçen hafta okudum.
 B) Ben annemi o kadar özledim ki size anlata-
 mam.
 C) Ressamın sergilediği tablolar ve el yazma-
 sı eserler göz doldurdu.
 D) Ben daha çok dil ile ilgili kitaplar okurum.

Çözüm

Sorunun A seçeneğinde "de" bağlacı,

B seçeneğinde "ki" bağlacı,

C seçeneğinde ise "ve" bağlacı kullanılmıştır.
 D seçeneğindeki "ile" sözcüğü ise edattir.
 Çünkü sözcük, bu cümlede anlam kazanmış-
 tir.

Cevap D

Açıklama

Bağlaçlar cümleye değişik anlam ayrıntıları da katabilir.

Şimdi belli başlı bağlaçların cümleye kattığı anlamlar üzerinde duralım.

1. "da, de" bağlacı

En fazla kullanılan bağlaçlardan olan "da, de" bağlacı, cümleye temelde "dahi, bile" anlamı katar. Her zaman ayrı yazılır. Özel addan sonra geldiğinde hem ayrı yazılır, hem de kesme işaretiyle ayrılmaz. "ta, te" gibi değişime uğramaz.

"Aysu da aşı oldu."

cümlesinde "de" bağlacı cüm-
 leye "başkaları gibi" anlamı,

"Aklını başına al da derslerine çalış!"

cümlesine "uyarı, azarlama" anlamı,

"Yazar olacaktı da kitap yazacaktı!"

cümlesine "küçümseme" anlamı,

"Geziye gittiniz de bizi çağırma-
 dınız!"

cümlesine "sitem" anlamı,

"Size ben de yardım edebilirim
 kardeşim de yardım edebilir."

cümlesine "fark etmez" anlamı,

"Üşüttü de hasta oldu."

cümlesine "neden -sonuç" an-
 lamı,

"Annem de annem diye tuttur-
 du."

cümlesine "pekiştirme" anlamı katmıştır.

2. "ki" bağlacı

Bütün bağlaçlarda olduğu gibi "ki" bağlacı da her zaman ayrı yazılır. Özel addan sonra geldiğinde hem ayrı yazılır, hem de kesme işaretiyle ayrılmaz.

"Dolabınız bir kez olsun kendi
 düzenlemedi ki!"

cümlesine "ki" bağlacı "yakın-
 ma" anlamı,

"Sınavı kazanabilecek mi ki!"

cümlesine "kaygı" anlamı,

"Çok kitap oku ki gerçekleri öğrenesin."

cümlesine "koşul" anlamı,

"Ödevlerini bitirmiş ki televiz-
 yon izliyor."

cümlesine "tahmin" anlamı,

"Bilmem ki ne yapsam?"

cümlesine "çaresizlik" anlamı katmıştır.

3. Ama bağlacı

"Ama" bağlacı aslında biri olumlu, diğeri olum-
 suz iki yargıyı (cümleyi) bağlar. Ancak bu bağ-
 laç cümleye değişik anlamlar da katar.

"Bu çocuk çok zeki ama ders-
 lerine çalışmıyor."

cümlesinde "ama" bağlacı kar-
 şıt iki durumu bağlamıştır.

"Derslerine çalışmazsan film seyredemezsin
ama!"



cümlesine "uyarı" anlamı,

"Seninle maça gelirim ama biletleri sen alacaksın."

cümlesine "koşul" anlamı,

"Güzel ama çok güzel bir elbise bu."

cümlesine ise "pekiştirme" anlamı katmıştır.



4. Bile bağlacı

Temelde "dahi" anlamında kullanılır. Cümleye bazı anlamlar katar.

"Okul açıldı, ders başladı bile."

cümlesine "bile" bağlacı "üstelik" anlamı katmıştır.



"Bu sorunu sen bile çözemezsin."



cümlesinde "de bağlacının yerine, dahi" anlamında kullanılmıştır.

"Doksan yaşındaki dedesi bile spor yapıyor."



cümlesinde ise "bile" bağlacı "sıra dışı" bir durumu anlatmak amacıyla kullanılmıştır.

Örnek ... 5

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "da, de" çıkarıldığında cümlenin anlamında bir değişiklik olmaz?

- A) Bu araba çok da güzelmiş.
- B) Ahmet de bir şiir okudu.
- C) Kardeşim de okula başladı.
- D) Bu filmi de çok beğendik.

Çözüm

Da, de" bağlacı A seçeneğinde cümleye pekiştirme anlamı katmıştır. Bu cümleden "da" bağlacı çıkarılırsa cümlenin anlamında bir değişim olmaz. Diğer seçeneklerde ise "da, de" bağlacı çıkarıldığında cümlelerin anlamı değişir.

Cevap A

Açıklama

"İle, yalnız, ancak" sözcükleri hem edat hem bağlaç göreviyle kullanılmaktadır. Bu tür sözcükleri birbiri ile karıştırmamalıyız.

"İle" sözcüğü gördüğümüz yere "ve" bağlacını getirebiliyorsa, "ile" bağlaçtır. Getiremiyorsa edattır.

"Yanına defter ile kalem de al."

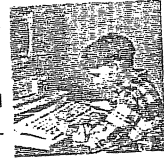
cümlesinde "ile" sözcüğü bağlaçtır. Çünkü sözcük "kitap - kalem" sözcüklerini birbirine bağlamıştır. Ayrıca "ile" yerine "ve" bağlacı getirebiliyoruz: Yanına kitap ve kalem de al.



"Yalnız" ve "sadece" sözcükleri cümleleri birbirine bağlıyorsa bağlaçtır. Cümleye "tek, sadece" gibi anlamlar katıyorsa edattır.

"Selim zeki bir öğrenci; ancak derslerine çalışmıyor."

cümlesinde "ancak" sözcüğü bağlaçtır. Çünkü iki cümleyi birbirine bağlamıştır.



"Bizi oraya ancak bu götürülebilir."

cümlesinde "ancak" sözcüğü ise edattır. Çünkü sözcük, "tek, sadece" anlamında kullanılmıştır. Ayrıca fark ettiyseniz sözcük, cümleleri birbirine bağlamamıştır.



"Giderim yalnız arkadaşlarım da gelsin."

cümlesinde "yalnız" sözcüğü bağlaçtır. Çünkü iki cümleyi birbirine bağlamıştır. Burada "giderim" bir cümle, "arkadaşlarım da gelsin" bir cümledir.



"Ben yalnız seninle giderim okula."

cümlesinde ise "yalnız" sözcüğü edattır. Sözcük, cümleye "sadece, tek" anlamı katmıştır.





Edat (İlgeç), Bağlaç Etkinlikleri

1. Aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

() "İçin, kadar, göre, sadece, ile, gibi, ancak, rağmen, doğru, dek, beri" sözcükleri edattir.

() "Ama, fakat, yalnız, ancak, çünkü, oysa, de, dahi, bile, ki, ve, veya, ya da, hem ... hem, ne ... ne, ister ... ister" sözcükleri bağlaçtır.

() "İle, ancak, yalnız" sözcükleri sadece edat olarak kullanılabilir.

2. Aşağıdaki cümlelerde bulunan altı gizli sözcüklerin edat mı, bağlaç mı olduğunu örnekteki gibi belirleyiniz.

"Bu çiçeği sizin için aldım."
edat

"Sabahtan beri seni bekliyorum."

"Akşama kadar ders çalışmış."

"Baktım ki ne göreyim!"

"Bu da güzel bir kitap."

"Yanına kitap bile almıştı."

3. Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları en uygun şekilde tamamlayınız.

"Çocuk, okula yalnız gidemez." cümlesindeki "yalnız" sözcüğü görevindedir.

"Kitabı okumuş yalnız kitapların anlamamış." cümlesindeki "yalnız" sözcüğü görevindedir.

"O ağaca yalnız ben tırmanabildim." cümlesindeki "yalnız" sözcüğü görevindedir.

4. İçinde edat veya bağlaç bulunmayan cümlelerin başındaki □ işaretinin içine çarpı x koyunuz.

- Bu evde kim yaşamak istemez ki!
- Onun ne istediğini bilmiyorum.
- Pikniğe teyzem bile geldi.
- Bu ayakkabılar bana göre değil.
- Çocuklar yine parka gitmiş.

5. Tabloda yer alan cümlelerdeki "ile" sözcüklerinin türünü belirleyiniz.

Cümle	Edat	Bağlaç
Baharın gelmesini özlemle bekliyoruz.		
Pantolonla gömleğinin renk uyumu çok güzel.		
Çocuk, defterleriyle kalemlerini okulda unutmuş.		
Okul elbiseleri ile yatığa yatılır mı hiç?		

6. Aşağıdaki şiirde bulunan zarfırları belirleyip altını çiziniz.

AĞACIM

Mahallemizde

Senden başka ağaç olsaydı

Seni bu kadar sevmezdim.

Fakat eğer sen

Bizimle beraber

Kaydırak oynamasını bilseydin

Seni daha çok severdim.

Güzel ağacım!

Sen kurduğun zaman

Biz de inşallah

Başka mahalleye taşınmış oluruz.

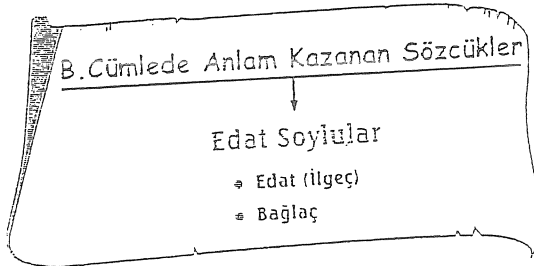
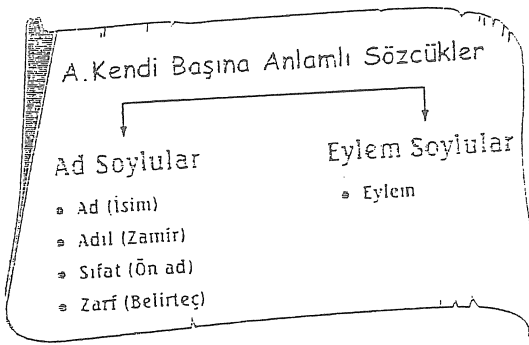
Orhan Veli KANIK

E.6.c. İsimler (Adlar)

SÖZCÜK TÜRLERİ

Dilin anlamlı en küçük parçasına sözcük denir. Sözcükler tek başına anlamlı olduğu gibi, cümle içinde de değişik anlam ve görevler kazanabilir.

Sözcükler tek başlarına taşıdıkları anlamlara göre temelde "adlar (isimler)" ve "eylemler (fiiller)" olmak üzere ikiye ayrılır. Bu sözcükler cümlede değişik görevlerde kullanılabilir.



Şimdi sözcük türlerini adlardan başlayarak işleyelim.

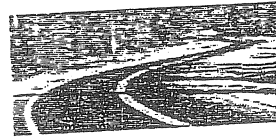
AD (İSİM)

Aristo, yolda giderken oldukça yakışıklı bir adam ile karşılaşır. Onunla konuştuğunda adamın söylediği sözlerin, verdiği cevapların cahilce olduğunu görünce der ki: "Güzel bir ev. Keşke içinde bir adam otursaydı!"

Bu parçada geçen; "Aristo, yolda, sözlerin, cevapların, ev, adam" sözcüklerinde olduğu gibi, varlık ve kavramları karşılayan sözcüklere ad (isim) denir.

Parçada geçen bu sözcüklerin her biri, birer varlığın adıdır. Örneğin,

Aristo: Milâttan önce 384 - 322 yıllarında yaşamış olan Yunanlı ünlü felsefeci ve düşünce adamının adıdır.



Yol: Genellikle yerleşim merkezlerini birbirine bağlamak için açılan şeritlere denir.

Ev: Bir ailenin oturabileceği biçimde yapılmış, aileyi sıcağından, soğuktan ve diğer tehlikelerden koruyan yapıya denir.



A. VARLIKLARA VERİLİŞLERİNE GÖRE

Adlar varlıkları tanıtmak için onlara verilmiştir. Adlar varlıklara verilmişlerine göre özel adlar ve cins adları olmak üzere ikiye ayrılır.

1. Tür Adı (Cins İsmi)

Yukarıdaki parçada geçen "yol, genç, söz, cevap, ev, adam" sözcükleri aynı türden birer varlığı, kavramı karşılamaktadır.

Bunlardan her biri, aynı cinsten birçok varlığa verilmiş ortak adlardır.

Bu şekilde aynı türden varlıkları karşılayan sözcüklere cins (tür) adı denir.

"Kitap, insanı aydınlatır."

"Cocuklar okula gitti."

"Annem yemek yapıyor."

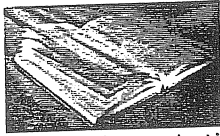
"Evde ekme kalmamış."

"Kedi, sevimli bir hayvandır."

İsim (Ad)

cümlelerindeki altı çizili sözcükler aynı türden varlıkların ortak adı olduğundan cins adıdır.

Cins (tür) adları, dilin temel kavramlarıdır. Cins adları bize varlıkları hatırlatır.



Örneğin "kitap" sözcüğünü duyduğumuzda zihnimize hemen bir görüntü belirir. Bu görüntü kitaba aittir. Dolayısıyla tür adları ile nesnelere arasında bir ilişki olduğundan söz edebiliriz.

Cins adlarını kendi arasında sınıflamak da mümkündür.



❖ Bitki ve hayvan adları:

"Annem bahçeye çiçek ekti."

"Evimizde kedi besliyoruz."



❖ Organ adları:

"Adamın kocaman burnu var."

"Ayağına diken batmış."



❖ Araç - gereç adları:

"Sofraya bir tabak daha koyun."

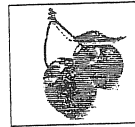
"Bu bıçak çok keskinmiş."



❖ Akrabalık adları:

"Teyzem dün akşam bize geldi."

"Yazın dayıma gideceğiz."



❖ Yiyecek - giyecek adları:

"Çocuk, kirazı çok seviyordu."

"Babama gömlek hediye ettik."

2. Özel Ad (İsim)

Bazı isimler eşi ve benzeri olmayan varlıkları karşılar.

"Atatürk, Türk milletinin lideridir."

"İstanbul, ülkemizin en büyük ilidir."

"Kedimiz Tekir kıvırmış uyuyor."

cümlelerindeki altı çizili sözcükler dünyada tek olan varlıkları karşılamaktadır. Tek bir varlığı, kavramı karşılayan adlara özel ad denir.

Özel adları kendi arasında sınıflamak da mümkündür.



❖ Kişi adları:

"Yahya Kemal Beyatlı bir şairdir."

"Safahat, Mehmet Âkif'in eseri."



❖ Ülke adları:

"Türkiye, güzel bir ülkedir"

"Azerbaycan'a hiç gitmedim."



❖ Ulus adları:

"Almanlar tatilde buraya gelir"

"Özbekler sıcak insanlardır."



❖ Yer adları:

"Babam dün İzmir'e gitti."

"Amcası, Üsküdar'da oturuyor."



❖ Dil adları:

"Türkçe, zengin bir dildir."

"Kardeşim İngilizce öğreniyor."



❖ Hayvan adları:

"Kedisine Tekir adını verdi."

"Karabaş, bizim köpeğimize."



❖ Din ve mezhep adları:

"İslamiyet barışçı bir dindir."

"Hanefilik yaygın bir mezheptir."



❖ Dağ, ova, nehir adları:

"Ağrı Dağı'na tırmandılar."

"Konya Ovası çok verimlidir."

"Kızılırmak, çok uzundur."



❖ Kurum, dernek, okul adları:

"İstanbul Ünivseritesi'ni bitirdi."

"Türk Dil Kurumu'na gittik."

"Kızılay, bir yardım kuruluşudur."



❖ Kitap, dergi, gazete adları:

"Atatürk'ün Nutuk'unu okudum."

"Bu haber Hürriyet'te çıkmış."

"Gonca dergisini kardeşim çok seviyor."

Uyarı

Özel adlar bir tek varlığa verilmiş tanıtıcı sözcüklerdir. Cins adları ise aynı türden varlıkların ortak adıdır.

Dünyada 6 milyar kişi vardır ve bunların hepsine biz ortak bir isim olarak "insan" diyoruz.

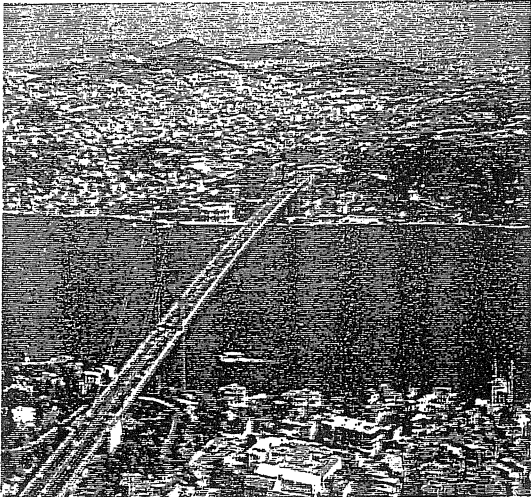


Bu nedenle "insan" bir cins adıdır. Oysa "Atatürk" dünyada tek olan, eşi ve benzeri olmayan bir kişidir. Bu nedenle "Atatürk" özel bir addir.

"Kitap" genel bir sözcüktür. Aynı türden olan birçok varlığın ortak adıdır. "Nutuk" ise Atatürk'ün kitabının adıdır. "Kitap", cins adı; "Nutuk" ise özel addir.



"Kent", cins adıdır. Dünyada binlerce kent vardır. Bir yerleşim yerine "kent" denebilmesi için o yerleşim yerinin belirli niteliklere sahip olması gerekir. "Kent" sözcüğünü duyan herkesin zihnine bir yerleşim yeri görüntüsü belirir.



"İstanbul" özel bir addir. İstanbul'u tanımayan, bilmeyen kimseler İstanbul ile ilgili bir fikir yürütemezler.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere cins adları, herkesin zihninde görüntü oluşturan sözcüklerdir.

Özel adların ise zihinde bir görüntü oluşturmaları için o özel adla ilgili bilgi sahibi olunması gerekir.

Uyarı

Bazı cins adları özel ad olarak da kullanılabilir.

"Bugün deniz çok dalgalı."

"İnşaat baharda başlar."

cümlelerindeki "deniz ve bahar" sözcükleri cins adıdır.



"Deniz, başarılı biridir."

"Bahar, sınıfta şiir okudu."

cümlelerindeki "Deniz ve Bahar" sözcükleri özel ad olarak kullanılmıştır.

Uyarı

"Ay, dünya, güneş" gibi sözcükler terim olarak kullanılırsa özel ad, diğer durumlarda cins adı olur.



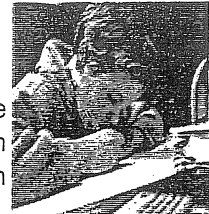
"Dünya Güneş'ten küçük, Ay'dan ise büyüktür.

cümlesindeki "Dünya, Güneş, Ay" sözcükleri gök cisimlerini karşılayan terimler olduğu için özel addir.

"Sakin güneşte dolaşma."

"Dünya kadar işim var."

cümlelerindeki "dünya" ve "güneş" sözcükleri terim olarak kullanılmadığı için cins adıdır.

**B. OLUŞLARINA GÖRE**

Varlıkların, bazıları duyuyla algılanırken bazıları algılanamaz.

Varlıkların algılanmalarına göre isimlendirilmeleri iki şekilde olur: Somut ve soyut ad. Şimdi bunları görelim.

İsim (Ad)

1. Somut Ad (Madde İsmi)

İnsanların beş duyusu vardır. Bunlar "görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma (hissetme)" duyularıdır. "Göz" görme, "kulak" işitme, "burun" koklama, "dil" tatma, "deri" ise dokunma (hissetme) duyu organıdır.

Bu duyu organlarından herhangi biri ile algılanabilen varlıkların adına somut ad (madde ismi) denir.

Duyular, algılamalarını duyu organları ile yapar.

Duyu organları



Göz Burun Kulak Deri Dil

Duyular



Görme Koklama İşitme Dokunma Tatma

"Kapı, büyük bir gıcırıtı ile açıldı."

"Burnuma güzel bir koku geldi."

"Rüzgâr, çok şiddetli esiyor."

cümlelerindeki "kapı, gıcırıtı, koku, burun, rüzgâr" sözcükleri duyu organlarımızla algılandığından bu sözcükler somut addır.

2. Soyut Ad (Mânâ İsmi)

Bazı isimler beş duyumuzdan biri ile algılanamaz.

"Akıl akıldan üstündür."

"Korkunun ecele faydası yoktur."

"Sevgiler paylaşıldıkça artar."

cümlelerindeki altı çizili sözcükler, beş duyumuzdan herhangi biri ile algılanamaz. Ancak insan, akıyla bunların var olduğunu kavrayabilir. İşte duyularla algılanamayan, yalnız varlıkları zihinde tasarlanan kavramların adına soyut ad (mânâ ismi) denir.

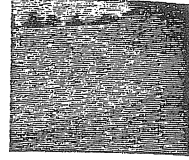
"Özgürlük, iyilik, rüya, zekâ, ruh, arkadaşlık, mutluluk" isimleri duyularla (beş duyu organıyla) algılanamadığı için soyut addır.

Uyarı

Bazı adlar hem somut hem de soyut ad olarak kullanılabilir.

"Bu yol çok çamurlu."

cümlesindeki "yol" sözcüğü somut addır. Çünkü bu sözcük görme duyusu ile algılanabilir.



"Bu problemi çözmenin başka bir yolu olmalı."

cümlesindeki "yol" sözcüğü ise "yöntem, metod" anlamında soyut bir addır.



"Çocuk, kendi gölgesine bakıyordu."

cümlesinde "gölge" sözcüğü görme duyusu ile algılanabilen somut bir addır.

"Bu oyuncu uzun yıllar, takım arkadaşlarının gölgesinde kaldı."

cümlesinde "gölge" sözcüğü ise söz konusu kişinin silik kişiliğini anlatan soyut bir addır.

Örnek ... 1

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi somut isimdir?

- A) Sevgi olmadan dünyada yaşanmaz.
- B) Eski bir rüzgârdi yapraklarda dolaşan.
- C) Akşamlar kalplere hüzün tüllerini sarar.
- D) Gurbet o kadar acı ki size nasıl anlatayım?

Çözüm

Sorunun A seçeneğinde "sevgi", C seçeneğinde "hüzün" sözcüğü, D seçeneğinde "acı" sözcüğü soyuttur. Çünkü bu sözcükleri biz beş duyumuzla algılayamıyoruz. B seçeneğindeki "rüzgâr" sözcüğü ise somuttur. Çünkü "dokunma" duyumuzla rüzgârı algılayabiliriz.

Cevap B

Örnek ... 2

Aşağıdakilerden hangisi soyut bir isimdir?

- A) Hayranlık B) Ağaçlık
C) Kalabalık D) Kitaplık

Çözüm

"Ağaçlık, kalabalık, kitaplık" isimlerinin karşılaştığı varlıklar, duyu organlarımızla algılandığından, örneğin gözle görülebildiğinden somuttur.

Ancak A seçeneğindeki "hayranlık", hayran olma durumudur ki bu, beş duyumuzla algılanabilir bir durum değildir.

Cevap A

C. SAYILARINA GÖRE

Varlıkların sayılabilme özellikleri vardır. Varlıklar, sayılarına göre tekil ad, çoğul ad ve topluluk adı olmak üzere üçe ayrılır.

1. Tekil Ad

Bazı isimler tek bir varlığı karşılar.

"Öğretmenim, bana bir kitap hediye etti."

"Ayşe, evde kuş besliyordu."

"Caddede bir araba vardı."

"Okulu herkes sever."

Bu elbiseyi çok beğendim."

cümlelerindeki altı çizili sözcükler, aynı türden varlıklardan sayıca sadece bir tanesini anlatmaktadır. Çünkü cümleleri okuduğumuzda "öğretmen, kitap, Ayşe, ev ve kuş" adet bakımından bir tanedir.

Bu sözcükler gibi aynı türden tek bir varlığı anlatan adlara tekil ad denir.



Kuş



Kitap



Kalem

Uyarı

Genel olarak bir türü karşılayan veya sayılamayan varlıkları karşılayan adlar tekil ad sayılır.

"Bu musluktan su akıyor."

cümlesindeki "su" sözcüğü sayılamayan bir varlığı karşılar. Bu sözcük tekil addir.



"Kitap, medeniyetin kaynağıdır."

cümlesindeki "kitap" sözcüğü genel bir anlam taşır. Dünya-daki bütün kitapları karşılar. Ama bu, sözcüğün tekil olmasını engellemez. Bu sözcük, genel anlamı tekil bir addir.



2. Çokluk Adı (Çoğul İsim)

Bazı isimler birden çok varlığı karşılar.

"Öğretmenler kitapları sevdiler."

"Kuşlar, evlerin çatılarına yuva yapmış."



cümlelerindeki altı çizili sözcükler, aynı türden varlıkların sayıca birden çok olduğunu anlatır.

Bu sözcüklerde olduğu gibi aynı türden varlıkların sayı bakımından çokluğunu anlatan isimlere çoğul ad denir.

Uyarı

Çoğul adlara dikkat edildiğinde, hepsinin de "-lar" veya "-ler" ekini aldığı görülecektir. Tekil bir adı çoğul yapmak için "-lar, -ler" eklerinden uygun olanı kullanılır.

Öğretmen → Öğretmenler

Kitap → Kitaplar

Düşünce → Düşünceler

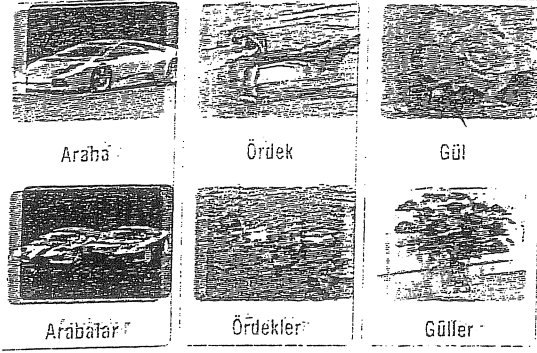
Dilek → Dilekler

Söz → Sözler

Korku → Korkular

Ev → Evler

İsim (Ad)

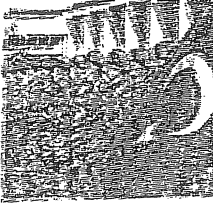


3. Topluluk Adı (İsmi)

Bazı isimler biçimce tekil olduğu hâlde, anlamca çoğuldur.

"Sürüden ayrılanı kurt kapar."

cümlesindeki "sürü" sözcüğü bir cinsten olan koyun, kuzu gibi varlıkların birçoğunun bir arada bulunmasıyla meydana gelmiş bir topluluğun adıdır.

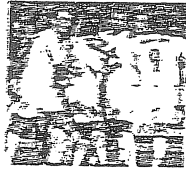


"Ordumuz, ülkemizi korumaktadır."

cümlesindeki "ordu" bir devletin silâhlı kuvvetleridir ki bu güç, askerlerden meydana gelir.

"Milli takım, başarıdan başarıya koşuyor."

cümlesindeki "takım" sözcüğü, futbolculardan oluşan bir topluluğun adıdır.



Bu cümlelerdeki "sürü, ordu, takım" sözcükleri "-lar, -ler" çokluk eklerini almadıkları hâlde birden çok varlığın bulunduğu bir topluluğu anlatmaktadır. İşte bu tür adlara topluluk adı denir.

Uyarı

Topluluk adları, genel bir anlam taşıyan tekil adlarla karıştırılmamalıdır.

"Ağaç, havayı temizler."

cümlesindeki "ağaç" sözcüğü bütün ağaçların yerine kullanılmış genel anlamı bir tekildir.



"Halk, gerçekleri öğrenmek istiyor."

cümlesindeki "halk" sözcüğü ise bireylerden oluşan insan topluluğunu karşılar. bir topluluk adıdır.

Uyarı

Topluluk adları "-lar, -ler" çokluk ekini aldığı anda, topluluk adı olmaktan çıkmaz. Böyle sözcükler topluluk adının çoğulu olur.

"Aile, toplumun temelidir."

cümlesindeki "aile" sözcüğü topluluk adıdır.

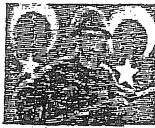




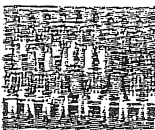





"Aileler, çocuklarını korur."



cümlesindeki "aileler" sözcüğü, "-ler" çokluk ekini almıştır. Ancak hâlâ topluluk adıdır.

Aşağıda sayılarına göre adlara örnekler verilmiştir.

Tekil ad	Çoğul ad	Topluluk adı
 Asker	 Askerler	 Ordu
 Futbolcu	 Futbolcular	 Takım
 Koyun	 Koyunlar	 Sürü

Örnek ... 3

"Çiçek açmış ağaçlar." cümlesindeki altı çizili sözcük için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Tür adı - somut ad - tekil ad
- B) Özel ad - soyut ad - çoğul ad
- C) Tür adı - somut ad - çoğul ad
- D) Özel ad - soyut ad - topluluk adı

Çözüm

"Ağaçlar" sözcüğü bir addır. Bu adın özelliklerini belirleyelim şimdi. "Ağaç" görülebileceği için somuttur, bir türün addıdır, "-lar, -ler" eki aldığı için de çoğul adıdır.

Öyleyse "ağaçlar" sözcüğü C seçeneğinde ifade edildiği gibi "tür adı, somut ad, çoğul ad"dır.

Cevap C

Örnek ... 4

Aşağıdaki dördlüğün hangi dizesindeki sözcüklerin hepsi addır?

- A) Kurtaracaksa sevgi kurtaracak bizi
- B) Ölümünden olmasa da ölüm korkusundan
- C) Savaşta olmasa da savaş korkusundan
- D) Kısırcağıktan, kötülükten, boşluktan

(2002 - DPY/7)

Çözüm

A seçeneğinde sadece "sevgi" sözcüğü addır.

B seçeneğinde "ölümünden, ölüm, korkusundan" sözcükleri addır.

C seçeneğinde "savaşta, savaş, korkusundan" sözcükleri addır.

-D seçeneğinde ise bütün sözcükler addır.

Cevap D

Örnek ... 5

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde topluluk adı vardır?

- A) Bu kitap, gerçekleri anlatıyor.
- B) Kırtasiyeden bir düzine kalem aldı.
- C) Gençler bu ülkenin geleceğidir.
- D) Bahçedeki çiçeklerin rengi çok güzel.

Çözüm

"-lar, -ler" çokluk eklerini almadığı hâlde birden çok varlığın bulunduğu bir topluluğu karşılayan adlara topluluk adı denir.

B seçeneğindeki "Kırtasiyeden bir düzine kalem aldı." cümlesinde yer alan "düzine" sözcüğü "aynı cinsten on iki parçanın oluşturduğu takım" anlamındadır.

Dolayısıyla "düzine" sözcüğü topluluk adıdır.

Cevap B

Örnek ... 6

Aşağıdakilerin hangisinde tekil, soyut, tür adları bir arada kullanılmıştır?

- A) Ev, korku, balık
- B) Halk, ses, çocuklar
- C) Elbiseler, okul, çimen
- D) Sınıflar, hayaller, taşlar

Çözüm

A seçeneğindeki "ev" sözcüğü tekil ad, "korku" sözcüğü soyut ad, "balık" sözcüğü ise tür adıdır.

B seçeneğinde soyut ad yoktur, D seçeneğinde ise tekil ad yoktur.

Cevap A

İsim (Ad) Etkinlikleri

1. Aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

() Sözcükler tek başlarına taşıdıkları anlamlara göre temelde isimler ve fiiller olmak üzere ikiye ayrılır.

() Özel isimler, dilin temel kavramlarıdır, özel isimler bize varlıkları hatırlatır.

() "Ay, dünya, güneş" gibi sözcükler terim olarak kullanılırsa özel ad olur.

2. Aşağıda bazı isimler ve bu isimlerle ilgili özellikler verilmiştir. Hangi isimde hangi özelliğin bulunduğunu örnekteki gibi belirleyiniz. Bir isimde birkaç özellik bulunabilir.

Ankara	↘	Cins isim
kedî	↘	Özel isim
takım		Tekil isim
meyveler		Çoğul isim
rüzgâr		Topluluk ismi
akıl		Somut isim
kalem		Soyut isim

3. Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları en uygun şekilde tamamlayınız.

Aynı türden varlıkları karşılayan sözcüklere adı denir.

Beş duyu organından biri ile algılanabilen varlıkların adına denir.

Aynı türden varlıkların sayı bakımından çokluğunu anlatan adlara denir.

4. Aşağıda verilen sözcüklerden hem tekil hem de somut isim olanları örnekteki gibi işaretleyiniz.

<input checked="" type="checkbox"/> kitap	<input type="checkbox"/> koku
<input type="checkbox"/> gölge	<input type="checkbox"/> ağaçlar
<input type="checkbox"/> heyecan	<input type="checkbox"/> kitap
<input type="checkbox"/> acı	<input type="checkbox"/> duygular
<input type="checkbox"/> ses	<input type="checkbox"/> masa
<input type="checkbox"/> ışık	<input type="checkbox"/> korkular

5. Aşağıdaki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz.

İzmir		
Zeytin		
Eyler		
İşik		

6. Aşağıdaki şiirde bulunan "tekil, çoğul ve topluluk" adlarını belirleyiniz.

YEŞİLAY

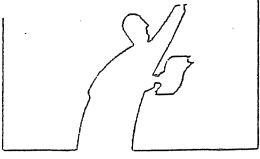
Yeşil bir ay bembeyaz
Bayrağının tek süsü
Sağlığımız, canımız
Yeşilay'ın ülküsü

Korumaya çalışır
Yurttaşları içkiden
İnsanlıktan sıyrılır
Çünkü sarhoş bir beden

Vatanını sevenler
Korumalı milleti
Ocakları söndüren
İçki, kumar illeti

İ. Hakkı TALAS

E.6.d. Zamirler



Zamir (Adıl)

ZAMİR (ADIL)

Bizler her zaman varlıkları isimleri ile mi karşılarız? Arkadaşımızı ismi ile mi çağırırız? Masa ya masa, kitaba kitap, eve ev mi deriz? Yoksa bazen varlıkların yerine onları karşılayan sözcükler mi kullanırız?

Bazen arkadaşımız için "sen", birkaç arkadaşımız için "siz"; kitap, defter ya da kalem yerine "bu, şu, o" sözcüklerini kullanmaz mıyız? Elbette kullanırız.

"Aysel" özel isim, peki "sen" ne?

Kitap cins isim, ya "bu" ne?

"Sen, bu, kim" diye bir isim hatırlıyor musunuz?

Ben hatırlamıyorum. O hâlde bu sözcükler nedir?

Zamirdir. Yani isimlerin yerine geçen, isimlerin yerine kullanılan sözcüklerdir.



"Bu resmi ben yaptım. Siz buna inanmıyor musunuz? Herkes onu benim yaptığımı biliyor. Sana bunu ispatlayabilirim. Çünkü bu resimde benim adım yazıyor."

Bu parçadaki altı çizili "ben, siz, bu, o, herkes, sen..." gibi sözcükler isim olmadıkları hâlde ismin yerini tutmuştur.

Böyle sözcüklere, yani isimlerin yerine geçen sözcüklere zamir (adıl) denir. Zamirler vekil sözcüklerdir. İsimleri temsil eder. Zamirler, isim olmadıkları hâlde isim gibi kullanılır.

"Bu resmi ben yaptım."

cümlesinde "ben" sözcüğü isim değildir, zaten böyle bir isim de yoktur. Bu ismin yerine geçen bir zamirdir. Sözcük, resmi yapan kişinin yerine kullanılmıştır.

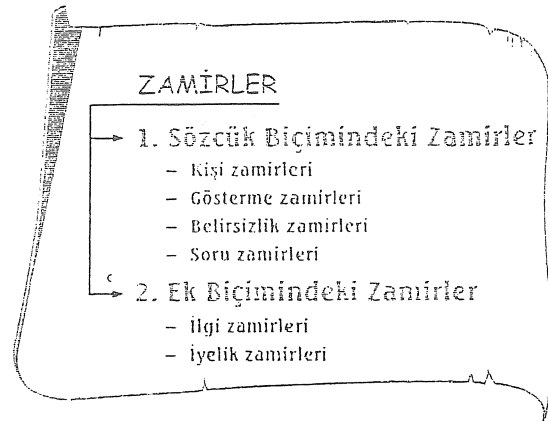
"Siz buna inanmıyor musunuz?"

cümlesinde "buna" sözcüğü isim değildir. Çünkü "bu" diye bir varlık ya da kavram adı yoktur. "Bu" sözcüğü zamirdir. "Bu resmi ben yaptım." sözlerinin yerine kullanılmıştır.

Bu örnekten de anlaşılabilceği gibi zamirler sözcüklerin yerine kullanıldığı gibi sözcük gruplarının yerine de kullanılır.

Şimdi bu zamir türlerini önce tablo halinde gösterelim, sonra da tek tek inceleyelim.

© Güvender Yayınları



A. SÖZCÜK BİÇİMİNDEKİ ZAMİRLER

Sözcük biçimindeki zamirler "kişi, gösterme, belirsizlik ve soru" olmak üzere kendi içinde dörde ayrılır.

1. Kişi (Şahıs) Zamirleri

"Resmi ben yaptım."

"Q şimdi asker."

"Sen şehit oğlusun."



Yukarıdaki cümlelerde yer alan "ben, sen, o" sözcükleri insan isimlerinin yerini tutmuştur. İnsan isimlerinin yerini tutan zamirlere kişi (şahıs) zamiri denir.

Uyarı

Üçü tekil, üçü çoğul olmak üzere altı tane kişi zamiri vardır: ben, sen, o, biz, siz, onlar.

"Bu aracı ben icat ettim."

"Seni iyi tanırım."

"Q, çalışkan bir adamdır."

cümlelerindeki "ben, sen, o" sözcükleri birinci tekil kişi zamirleridir.



"Biz mutlu bir aileyiz."

"Bu filmi siz de beğendiniz mi?"

"Onlar vatan için canlarını verdiler."

cümlelerindeki "biz, siz, onlar" ise çoğul şahıs zamirleridir.



Ben, sen g...

Uyarı

Böbürlenmek, kendini büyük göstermek ya da alçakgönüllülük için söylenen sözlerde birinci tekil kişi zamiri olan "ben" yerine, birinci çoğul kişi zamirlerinden olan "biz" kullanılabilir. Bu durumda, "biz" zamiri, çoğulluk anlamını yitirir.

"Biz bu işten iyi anlarız."

cümlesine "biz" zamiri "övünme" anlamı katmıştır. Bu cümle,

"Ben bu işlerden iyi anlarım."

şeklinde de söylenebilirdi.

"Biz bu işlerden ne anlarız?"

cümlesine ise "biz" sözcüğü, "alçakgönüllülük" anlamı katmıştır. Bu cümle,

"Ben bu işlerden ne anlarım?"

şeklinde de söylenebilir.

Açıklama

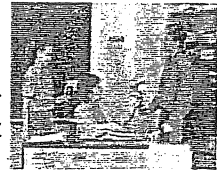
Nezaket ve saygı sözlerinde, ikinci tekil kişi zamiri olan "sen" yerine, ikinci çoğul kişi zamiri olan "siz" kullanılır. Bu durumda "siz", çoğul anlamını yitirir.

"Öğretmenim, seni çok seviyoruz."

cümlesi öğrenciler açısından pek de saygılı bir söz değildir. Karşıdaki, tek kişi

olsa bile büyüklerimize "saygı" amacıyla "sen" yerine "siz" demeliyiz. Bu durumda cümle şöyle olacaktır:

"Öğretmenim, sizi çok seviyoruz."



Zamir (Adıl)



ben



sen



o



biz



siz



onlar

Örnek ... 1

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi zamiri kullanılmamıştır?

- A) O, beyaz bir kuştu, uzun kanatlı.
- B) Ben yazılarımı bilgisayarda yazarım.
- C) Konuşmaları sen mi hazırladın?
- D) Bizim geniş bir evimiz var.

Çözüm

A seçeneğinde kişi zamiri kullanılmamıştır. Burada "o" sözcüğü insan dışındaki bir varlık (kuş) için kullanılmıştır. B seçeneğindeki "ben" sözcüğü, C seçeneğindeki "sen" sözcüğü, D seçeneğindeki "bizim" sözcüğü kişi zamiridir.

Cevap A

Açıklama

Kişi zamirlerinin yerine kullanılabilen ancak asıl olarak kişi zamirleriyle beraber kullanılarak cümledeki anlamı pekiştiren "kendi" zamiri vardır. Bu zamire "dönüşlülük zamiri" denir.

"Kendi" zamiri, kişi zamirlerinin (adlarının) yerine kullanılabilceği gibi hayvan adlarının ya da cansız varlıkların adlarının yerine de geçebilir. "Kendi" sözcüğü genelde tekil ve çoğul kişilere göre çekimlenerek kullanılır.

- ❖ I. tekil kişi: Kendim
- ❖ II. tekil kişi: Kendin
- ❖ III. tekil kişi: Kendi (Kendisi)
- ❖ I. çoğul kişi: Kendimiz
- ❖ II. çoğul kişi: Kendiniz
- ❖ III. çoğul kişi: Kendileri

"Kendi" zamirlerine gelen ekler, dönüşlülük zamirinin hangi kişiyi karşıladığını gösterir.

"Kendi" dönüşlülük zamirinin en önemli özelliği, başka zamirlerle beraber kullanılabilmesidir. Bu durumda dönüşlülük zamiri pekiştirme anlamı taşır.



"Bu binanın planını ben çizdim."

cümlesinde bir binanın planının çizildiği anlatılmaktadır. Planı çizen ise sözü söyleyen kişidir. Bu cümleden, sözü söyleyen kişinin planı çizerken başkalarından yardım alıp almadığı anlaşılamamaktadır. Ancak,

"Bu binanın planını ben kendim çizdim."

cümlesinde sözü söyleyen kişinin binanın planını çizerken başkalarından kesinlikle yardım almadığı anlatılmaktadır. Söz konusu işin bizzat sözü söyleyen birinci tekil kişi tarafından yapıldığı belirtilmektedir.

Yukarıdaki cümleden de anlaşılacağı üzere "kendi" zamiri, cümlede işi yapan unsuru (özneyi) pekiştirmek için kullanılabilir.

2. Gösterme (İşaret) Zamirleri

Bazı zamirler isimleri, yerlerini göstererek karşılar.

"Bu benim kitabımdır."

"Sunu annene verir misin?"

"Kedi onu çok sevdi."

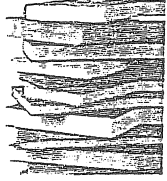
cümlelerdeki "bu, şu, o" zamirleri varlıkların yerini işaret yoluyla göstererek tutmaktadır. Varlıkların yerini göstererek tutan sözcüklere gösterme zamiri denir.

İşaret zamirleri yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi tekil olabilir. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi çoğul da olabilir.

"Bunları kütüphaneden aldım."

"Sunlar, dedemden kalan eşyalar."

"Onlar, çöpe atılacak."



Açıklama

İşaret zamirleri (gösterme adıkları), varlıkların buldukları yere göre adlandırılır.

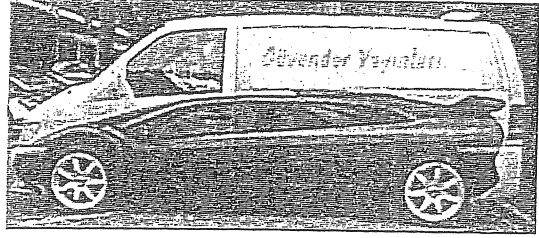
- ❖ Yakında olanlar: "bu" veya "bunlar",
- ❖ Biraz uzaktakiler: "şu" veya "şunlar",
- ❖ Daha uzaktakiler: "o" veya "onlar" işaret zamirleriyle karşılanarak gösterilir.



Bu, şu, o...

Açıklama

Asıl işaret zamirleri "bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar"dır; ancak "öteki, beriki" sözcükleri de işaret zamiri olarak kullanılabilir.



(Not: Yukarıdaki resimde aslında tek bir araç vardır.)

"Öteki daha fazla yük alıyor."

cümlesindeki "öteki" sözcüğü ile,

"Beriki daha hızlı gidiyor."

cümlesindeki "beriki" sözcükleri isimlerin yerine kullanılmıştır. Öyleyse bu sözcükler işaret zamiridir.

Açıklama

İşaret zamirleri ile şahıs zamirleri karıştırılmamalıdır. Kişi (şahıs) zamirleri yalnızca insan adları yerine, işaret zamirleri ise insan dışındaki varlıkların yerine kullanılır. Özellikle "o" ve "onlar" sözcükleri hem kişi zamiri hem de işaret zamiri olarak kullanılabilir.

"O, ders çalışıyor."

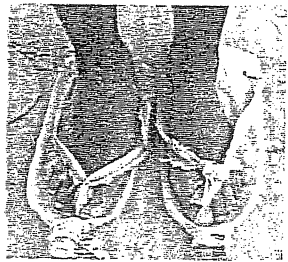
"Onlar ders çalışıyor."

cümlelerdeki "o" ve "onlar" sözcükleri insanların yerine kullanıldığı için kişi zamiridir.

"O, şişe mi?"

"Onlar da ayakkabı mı?"

cümlesindeki "o" ve "onlar" sözcükleri, nesnelere karşıladığı için işaret zamiridir.



Zamir (Adıl)

Adıl Zamir

Gösterme adlı (işaret zamiri) ile gösterme ön adı (işaret sıfatı) karıştırılmamalıdır. İşaret zamirleri isimlerin yerine kullanılır, işaret sıfatları ise ismin önüne gelerek onun yerini gösterir. "Özellikle "o" sözcüğüne dikkat etmek gerekir. Çünkü "o" sözcüğü hem işaret zamiri, hem kişi zamiri, hem de işaret sıfatı olarak kullanılabilir.

"Bu çok lezzetlidir."

"Su, çöpe atılacak."

"O, postayla gelmiş."

cümlelerdeki "bu, şu, o" sözcükleri insan dışındaki varlıkların yerini tuttuğu için bu sözcükler işaret zamiridir.



"O, işi biraz abartmış."

cümlesindeki "o" sözcüğü bir insanın yerini tuttuğu için kişi zamiridir.



"Bu adam, çok akıllıdır."

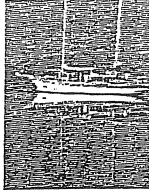
"Su araba çok güzel."

"O evi yeni aldık."

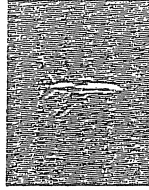
cümlelerdeki "bu, şu, o" sözcükleri bir adan önce gelerek o ismin yerini gösterdiği için işaret sıfatıdır.



bu



şu



o



bunlar



şunlar



onlar

Örnek ... 2

Hangi cümledeki "bu" sözcüğünün geçtiği diğerlerinden farklıdır?

- A) Okula bu çocuğu da götür.
- B) İçlerinden bir bu adam oldu.
- C) Bu yıl işimiz çok kolay olacak.
- D) Araba bu dereden geçmez.

Çözüm

"Bu" sözcüğü sıfat ya da zamir olarak kullanılabilir. Bir isimden önce gelerek o ismin yerini işaret ediyorsa sıfat, bir ismin yerine kullanılıyorsa zamirdir.

Sözcük A, C ve D seçeneklerinde "çocuk, yıl ve dere" sözcüklerinden önce kullanılarak onların işaret etmiş, işaret sıfatı olarak kullanılmıştır.

B seçeneğinde ise bir kişinin yerini işaret ederek tutmuştur.

Cevap B

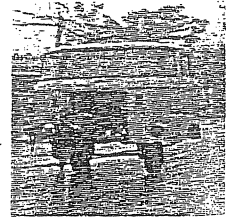
3. Belgisiz Zamirler

Bazı zamirler, isimlerin yerine kullanılır; ama hangi isimlerin, ne kadar ismin yerine kullanıldığı tam olarak belli değildir.

"Bazıları ilginç buluşlara imza atıyor."

"Herkes, ülkesini sever."

"Öğrencilerin çoğu pikniğe gitti."



cümlelerdeki altı çizili "herkes, bazıları, çoğu" sözcükleri belirsiz bir şekilde isimlerin yerlerini tutmuştur.

Örneğin "bazıları" zamirinin karşıladığı isimlerin ne olduğunu bilmiyoruz, bilmemiz de mümkün değil.

İşte bu örneklerde olduğu gibi, isimlerin yerini kesin olmayacak şekilde tutan zamirlere belgisiz zamir (belirsizlik adılı) denir.

Açıklama

Başlıca belirsizlik adılları (zamirleri) şunlardır: bazısı, çoğu, hepsi, biri, birkaçı, birçoğu, tümü, hepsi, tamamı, herkes, şey, hiçbiri, falan, kimse, birileri, başkası

"Kimileri çabuk pes eder."

"Her şey güzel olacak."

"Sınıfın tümü burada."

"Biri seni arıyordu."

"Soruların hepsini çözdüm."

"Çocuklar birbirlerini çok özlemişler."



"Herkes çocuğunu sever."

"Bazıları derse geç kalmış."

"Öğrencilerin birçoğu konuyu anlamış."

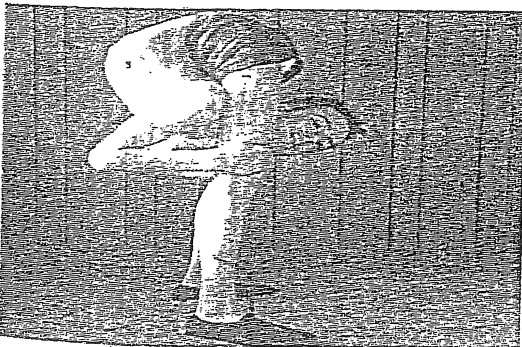
"Çocu sizi özledi."

"Kimse bizi aramadı."

cümlelerindeki altı çizili belgisiz zamirlerin hangi varlık ya da varlıkların yerini tuttukları açıkça belirli değildir.

Açıklama

Belirsizlik sıfatlarıyla belirsizlik zamirleri karıştırılmamalıdır. Belirsizlik sıfatları bir adın önüne gelir. Belirsizlik zamirleri ise adın yerine kullanılır.



"Bir adam spor yapıyor."

cümlesindeki "bir" sözcüğü "adam" isminin sayısını belirttiğinden işaret sıfatıdır.

"Biri spor yapıyor."

cümlesindeki "biri" sözcüğü ise spor yapan kişinin yerini tutmuştur. Spor yapan kişinin kim olduğu belli değildir. Öyleyse bu cümledeki "biri" sözcüğü işaret zamiridir.

Dikkat edilirse, işaret sıfatlarının önündeki isim düşünce sözcük işaret zamiridir.



biri



bazıları



hepsi

4. Soru Zamirleri

İsimlerin yerini soru yolu ile tutan sözcüklerdir. İki kişinin konuşmasından hareketle soru zamirlerini görelim:



- Adın ne?
- Ahmet.
- Nereden geliyorsun?
- Köyden...
- Nereye gidiyorsun?
- Şehre...
- Seni kim karşılayacak?
- Amcam karşılayacak.

Zamir (Adıl)

Dikkat ettiyseniz yukarıdaki konuşmada altı çizili olan "ne, nereden, nereye, kim..." gibi soru sözcükleri bir ismin yerini soru yoluyla tutmaktadır. Örneğin "Adın ne?" sorusuna verilen "Ahmet" cevabını (bu cevap isimdir) "ne" sorusu karşılıyor.

İşte bu örneklerde olduğu gibi, isimlerin yerini soru yoluyla tutan zamirlere soru zamiri denir.



"Bu bisikletin freni nerede yahu?"

"Bu fotoğraftaki yer neresi?"

"O kime benziyor?"

"Bu kitabı kaç aldın?"

"Serkan sana ne söyledi?"

cümlelerindeki altı çizili sözcükler de soru zamiridir. Dikkat ederseniz bu sözcükler adların yerini soru yolu ile tutmuştur.

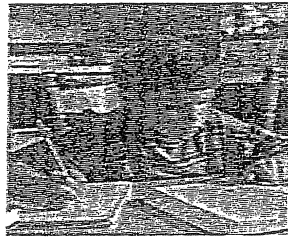
Açıklama

Soru sıfatı ile soru zamiri karıştırılmamalıdır. Soru sözcükleri bir isimden önce gelip, o ismi soru bakımından etkilerse soru sıfatı olur. Ancak soru sözcükleri bir ismin yerine kullanılırsa soru zamiri olur.

"Hangi öğrenci ödevini yapmamış?"

cümlesinde "hangi" sözcüğü "öğrenci" adını soru bakımından etkilemiş ve soru sıfatı olmuştur.

"Hangisi ödevini yapmamış?"



cümlesinde ise "hangisi" sözcüğü ödevlerini yapmayanların yerini soru yoluyla tuttuğu için soru zamiridir.

Dikkat edilirse soru sıfatı olarak kullanılan sözcüklerin önündeki isimler düşünce, soru sözcüğü zamir olur.

Açıklama

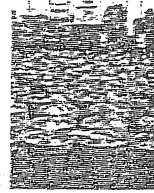
Sözcük biçimindeki (kelime hâlindeki) zamirlerle (adlarla) ilgili sorularda ek olarak bildiğimiz zamirler dikkate alınmaz. Sadece kişi, gösterme, belirsizlik ve soru zamirleri, dikkate alınır.



kim



neresi



hangisi

Örnek ... 3

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sözcük durumunda zamir (adıl) vardır?

- A) Adamın derdini kimse anlayamadı.
- B) Tören hazırlıkları birkaç gün sürecek.
- C) Bu cümleleri de defterinize yazınız.
- D) Öğretmen o öğrenciyi de ödüllendirdi.

Çözüm

Sorunun A seçeneğinde "kimse" sözcüğü isimlerin yerini belirsiz olarak tutan bir zamiridir. Çünkü "kimse" sözünün kimleri kapsadığı belli değildir. Böyle zamirlere belgisiz zamir denir.

Sorunun B, C ve D seçeneklerindeki "birkaç, bu, o" sözcükleri kendilerinden sonra gelen isimleri etkilediklerinden sıfattır.

Cevap A

Örnek ... 4

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "o" sözcüğü kişi zamiri olarak kullanılmıştır?

- A) O soruyu henüz çözmedim.
 B) O, kitabımın arasından çıktı.
 C) O, daha hazırlanamamış sanırım.
 D) O, kentimizin en eski yapısıdır.

Çözüm

A seçeneğinde bir adı etkilediğinden (o soru) sıfat görevindedir.

B seçeneğinde "o" sözcüğü işaret zamiridir. Çünkü insan dışındaki bir varlık için kullanılmıştır.

C seçeneğinde "o" sözcüğü insan için kullanıldığından kişi zamiridir.

D seçeneğinde "o" sözcüğü işaret zamiridir. Çünkü burada "bir bina" için kullanılmıştır.

Cevap C

B. EK BİÇİMİNDEKİ ZAMİRLER

Ek biçimindeki zamirler, ilgi ve iyelik zamiri olmak üzere ikiye ayrılır.

1. İyelik Zamirleri (Adıllı)

"Gömlek çok güzelmiş."

cümlesinde bir gömleğin güzel olduğundan söz edilmektedir; ancak söz konusu gömleğin kime ait olduğu belli değildir.



"Gömleği çok güzelmiş."

cümlesinde ise "gömleği" sözcüğünde yer alan "-i" eki gömleğin kime ait olduğunu bildirmektedir: Onun gömleği.



Bu örnekte olduğu gibi, adlara eklenerek onların kime, neye, kaçınıcı kişiye ait olduğunu bildiren eklere iyelik zamiri (adıllı) denir.

İyelik zamirleri üçü tekil ve üçü çoğul olmak üzere altı adettir.

- ❖ I. tekil kişi: (benim) kalem-im
- ❖ II. tekil kişi: (senin) kalem-in
- ❖ III. tekil kişi: (onun) kalem-i
- ❖ I. çoğul kişi: (bizim) kalem-imiz
- ❖ II. çoğul kişi: (sizin) kalem-iniz
- ❖ III. çoğul kişi: (onların) kalem-leri

"Kitabım okulda kalmış."

cümlesindeki "kitabım" sözcüğünde yer alan "-ım" eki, kitabın kime ait olduğunu bildirmektedir: Benim kitabım.

Dolayısıyla iyelik eki, bir kişinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle de bu eklere zamir (adıllı) denmektedir.



kardeşim



arabanız



annesini

2. İlgi Zamiri (Adılı)

"Benim boyum uzun, arkadaşımın ki kısa."

cümlesinde yer alan "arkadaşımın ki" sözcüğündeki "-ki" eki, "boy" sözcüğünün yerini tutmaktadır. Bu ek, kendinden önce geçen bir sözcükle ilgi kurmaktadır.



Bu örnekte olduğu gibi, ad ve ad soylu sözcüklerin sonuna geldiğinde o adla ilgisi olan başka bir adın yerini tutan "-ki" ekine ilgi zamiri (adılı) denir.

"Benim çantam, kardeşiminkinden ağır."

cümlesinde yer alan "kardeşiminkinden" sözcüğündeki "-ki" eki, "çanta" sözcüğünün yerini tutmaktadır. Dolayısıyla ilgi zamiridir.

Zamir (Adıl)

Açıklama

Bazı işaret sıfatları, ile ilgi zamirleri karıştırmamalıdır.

"Vitrindeki elbise çok güzel."

cümlesindeki "vitrindeki" sözcüğü "elbise" adını gösterdiği için işaret sıfatıdır. Ancak sıfatın gösterdiği ad düşerse sıfat, ilgi zamiri olur.



"Vitrindeki çok güzel."

cümlesindeki "vitrindeki" sözcüğünde bulunan "-ki" eki ilgi zamiridir. Çünkü buradaki "-ki" eki, vitrinde bulunan varlıkların yerini tutmaktadır.



Zürafanın yavrusu
(zürafanınki)



kızın saçları
(kızınki)



Ayşe'nin kedisi
(Ayşe'ninki)

Örnek ... 5

Aşağıdaki cümlelerde bulunan "-ki"lerden hangisi ilgi zamiridir?

- Bu elbise çok şık; ama elinizdeki daha güzel.
- Mağazamızdaki bütün elbiselerin fiyatları indirildi.
- Bazı müşteriler vitrindeki mallara bakıyorlardı.
- Çocuk, üzerindeki elbiseyi çıkarmadı.

(1993 - DPY)

Çözüm

İlgi zamiri, bir adın yerine kullanılan "-ki" eki- dir. Seçenekleri tek tek inceleyelim.

B seçeneğindeki "mağazamızdaki" sözcüğü "elbiseler" ismini gösterdiğinden, C seçeneğindeki "vitrindeki" sözcüğü "mallar" ismini gösterdiğinden, D seçeneğindeki "üzerindeki" sözcüğü "elbiseler" ismini gösterdiğinden sıfattır.

Ancak A seçeneğindeki "elinizdeki" sözcüğünde yer alan "-ki" eki, kendisinden önce kullanılan "elbise" sözcüğünün yerini tutmuştur. "Elbise" sözcüğü cümlede tekrarlanmamış ve yerine "-ki" eki kullanılmıştır. Öyleyse "elinizdeki" sözcüğünde yer alan "-ki" eki ilgi zamiridir.

Cevap A

Örnek ... 6

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sözcük durumunda birden çok zamir (adıl) vardır?

- Bana en zor anlarımda o adam yardım etmişti.
- Bazıları bu gölün balıklarının tadını çok seviyor.
- Onu çantama koyduğumu sanıyordum ama çantamda bulamıyorum.
- Bunu dün gönderdiler ve size vememi söylediler.

Çözüm

Sözcük hâlindeki zamirler "kişi zamirleri, işaret zamirleri, belgisiz zamirler ve soru zamirleri" olmak üzere beşe ayrılır.

A seçeneğindeki "bana" sözcüğü kişi zamiridir. "O" sözcüğü ise işaret sıfatıdır.

B seçeneğindeki "bazıları" sözcüğü belgisiz zamiridir. "Bu" sözcüğü ise işaret sıfatıdır.

C seçeneğindeki "onu" sözcüğü işaret zamiridir.

D seçeneğindeki "bunu" sözcüğü işaret zamiridir. "Size" sözcüğü ise kişi zamiridir.

Dikkat edilirse A, B ve C seçeneklerinde sözcük hâlinde birer zamir vardır. Ancak D seçeneğinde sözcük hâlinde birden çok zamir vardır.

Cevap D

Zamir (Adil) Etkinlikleri



1. Aşağıdaki tabloya "kendi" zamininin kişilere göre çekimini yapınız.

KİŞİ	KENDİ
1. tekil kişi	
2. tekil kişi	
3. tekil kişi	
1. çoğul kişi	
2. çoğul kişi	
3. çoğul kişi	

2. Aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

- () Üçü tekil, üçü çoğul olmak üzere altı tane kişi zamiri vardır: ben, sen, o, biz, siz, onlar.
- () Asıl gösterme adilleri "bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar"dır.
- () Soru sözcükleri bir addan önce gelip, o adı soru bakımından etkilerse soru adili olur.
- () Başlıca belirsizlik adilleri şunlardır: "bazısı, çoğu, hepsi, biri, birkaçı, birçoğu, tümü, hepsi, tamamı, herkes, şey, hiçbiri, falan, kimse, birileri, başkası."

3. İçinde ilgili zamiri bulunan cümlenin başındaki □ işaretinin içine çarpı x koyunuz.

- Çatıdaki kırık kiremitleri değiştirdik.
- Şu masadakileri teyzen gönderdi.
- Evdeki hesap çarşıya uymaz.
- Bu bendeki de şans mı?
- Bizim ev, okula sizinkinden uzak.

4. "Bu, şu, o" sözcüklerini sıfat ve zamir olarak cümlelerde kullanınız.

	SIFAT	ZAMİR
Bu		
Şu		
O		

5. Aşağıdaki şiirde bulunan zamirlerin altını çiziniz.

ÖZ VATANIM TÜRKİYE'M

Kara dere haşmetinle durma ak,
Huzur verir sana tepeden bakmak.
Kenarında dalıp yatıp uyumak,
Canım benim, öz vatanım Türkiye'm.

Kenarında otur çalı çırpı yak,
Bir koçan mısır al üstüne bırak.
Böyle güzellikler olmasın ırak,
Canım benim, öz vatanım Türkiye'm.

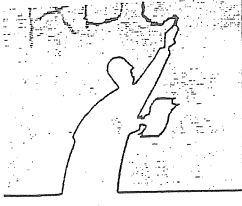
Yürü yol boyunca stresten uzak,
Her yanı bir cennet hangisini yazsak.
Tek tek değil, hep birlikte korusak,
Canım benim, öz vatanım Türkiye'm.

Hakkı ÇEBİ

6. Aşağıdaki tabloda, "ev" örneğinden hareketle iyelik zamirlerini gösteriniz.

KİŞİ	EV
1. tekil kişi	
2. tekil kişi	
3. tekil kişi	
1. çoğul kişi	
2. çoğul kişi	
3. çoğul kişi	

E.6.e. Sıfatlar



Sıfat (Ön Ad)



SIFAT (ÖN AD)

Bir ağacı ya da bir arkadaşınızı anlatın, desek nasıl anlatırsınız, aklınıza ne gelir?

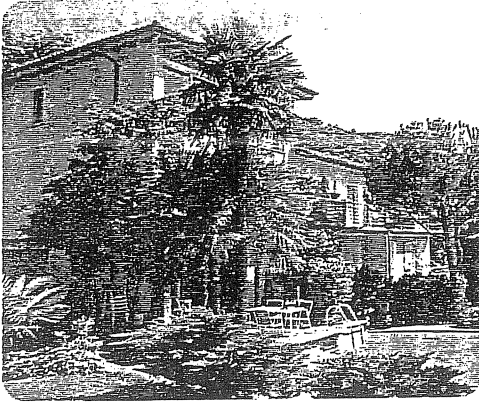
Ağacı anlatıyorsanız renginden, büyüklüğünden, güzelliğinden söz etmez misiniz?

Arkadaşınızı anlatıyorsanız onun özelliklerinden söz edersiniz değil mi?

İşte isimlerin değişik özelliklerini anlatırken kullandığımız sözcüklere sıfat (ön ad) denir.

İsterseniz bunu bir parçadan hareketle somutlaştıralım.

Bu parçadaki altı çizili "sıcak, bir, yüksek, iki, büyük, küçük, kırmızı, dört beş, bu, sekiz, her, yarım, ikinci, bazı..." gibi sözcükler isimlerden önce gelerek onları değişik bakımlardan anlamca etkilemiştir.



"Sıcak bir gündü; arkadaşım bizi evine davet etti. Ev, yüksek duvarlarla örülü bir bahçenin içindeydi. Bahçede iki havuz vardı. Büyük havuzda ev halkı, küçük havuzda ördükler yüzüyormuş. Sarı eve, beş merdiven çıktıktan sonra girebildik. Bu evin sekiz odası vardı. Her odada birer masa; masaların üzerinde yarım mumlar vardı. Ona, hangi oda senin, diye sorduk. Sağdan ikinci oda benimki, dedi. Evin büyüklüğü bazı arkadaşları çok etkilemişti."

Örneğin "duvar" sözcüğünden önce gelen "yüksek" sözcüğü, "duvar" ile ilgili bir özelliği anlatmaktadır.

Yukarıdaki altı çizili sözcüklerde olduğu gibi, sıfatlar isimlerden önce gelerek onları renk, biçim, hareket, durum, gibi değişik yönlerden niteler ya da belirtir.

Sıfatlar kendi içinde ikiye ayrılır. Bunlar; niteleme ve belirtme sıfatlarıdır. Bu sıfatları şema hâlinde görelim.

A. Niteleme Sıfatları

B. Belirtme Sıfatları

→ 1. İşaret Sıfatları

→ 2. Sayı Sıfatları

- Asıl sayı sıfatları
- Sıra sayı sıfatları
- Kesir sayı sıfatları
- Üleştirme sayı sıfatları

→ 3. Belgisiz Sıfatlar

→ 4. Soru Sıfatları

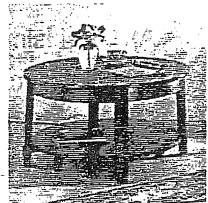
Şimdi bu sıfatları sırasıyla görelim. Önce niteleme sıfatları üzerinde duralım.

A. NİTELEME SIFATLARI

Bazı sıfatlar isimlerin renk, durum, biçim gibi yapısal özelliklerini anlatır.

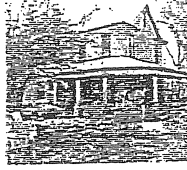
"Eve yuvarlak bir masa almıştık."

cümlesinde "yuvarlak" sözcüğü "masanın" şekil özelliğini ifade etmek için kullanılmıştır.

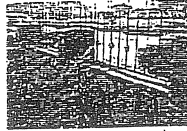


"Sarı eve beş merdiven çıktuktan sora girebildik."

cümlesinde "sarı" sözcüğü, "ev" in renk özelliğini ifade etmek için kullanılmıştır.



"Ev, yüksek duvarlarla örülü bir bahçenin içindeydi."



"Küçük havuzda ördekler yüzyormuş."



cümlelerindeki "yüksek, küçük" sözcükleri "duvar" ve "havuz" isimlerinin yapısal özelliklerini ifade etmek için kullanılmıştır.

İsimlerden önce gelerek onları renk, hareket, biçim bakımından etkileyen sözcüklere niteleme sıfatı denir.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, niteleme sıfatları varlıkların yapısal özelliklerini anlatır.

Uyarı

Niteleme sıfatları isme sorulan "nasıl" sorusuna cevap verir.



- Nasıl çiçek?
- Kırmızı çiçek
- Nasıl çiçek?
- Dikenli çiçek.
- Nasıl çiçek?
- Yeşil yapraklı çiçek.
- Nasıl çiçek?
- Kokulu çiçek.
- Nasıl çiçek?
- Canlı çiçek.
- Nasıl çiçek?
- Güzel çiçek ...

Görüldüğü gibi, isme sorulan "nasıl" sorusuna, ismin niteliği ile ilgili bilgiler içeren cevaplar alınmaktadır.

Niteleme sıfatları isimlerin durumlarını bildirir.



yüksek bina



dalgın kadın



hızlı tren



şişman çocuk

Örnek ... 1

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi niteleme sıfatıdır?

- A) Kırmızı kalem B) Kaç kişi
C) Bazı sorular D) Onar ekmek

Çözüm

A seçeneğinde verilen "kırmızı" sözcüğü "kalem" in rengini anlatan ve isme sorulan "nasıl" sorusuna cevap veren bir niteleme sıfatıdır.

B seçeneğindeki "kaç" sözcüğü soru sıfatı,

C seçeneğindeki "bazı" sözcüğü belgisiz sıfat, D seçeneğindeki "onar" sözcüğü ise sayı sıfatıdır.

Cevap A

B. BELİRTME SIFATLARI

Bazı durumlarda isimlerin karşılıdığı varlıkları ya işaret ederiz ya varlıkların sayısını söyleriz ya belirsizliğini anlatırız ya da varlıklara soru sorarız.

İşte varlıkların bu özelliklerini anlatan sıfatlara belirtme sıfatı denir.

Belirtme sıfatları kendi içinde dörde ayrılır. Şimdi bunları görelim.

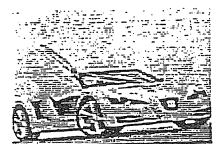
1. İşaret (Gösterme) Sıfatları

Bazı sıfatlar, isimlerin yerini göstermek için kullanılır.

"Bu araba güzelmiş."

"Şu araba güzelmiş."

"O araba güzelmiş."



cümlelerinde olduğu gibi, varlıkları (isimleri) yerlerini göstererek belirten sıfatlara işaret sıfatı denir.

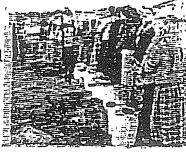
Sıfat (Ön Ad)

Uyarı

İşaret sıfatları söyleyen kişinin sözünü ettiği nesne veya varlığa uzaklığına göre değişir. Bu sıfatlar isimlerden önce gelen "bu, şu, o" sözcükleridir.

"Bu bidon Selin'indir."

cümlesinde bidonun yakında olduğu,



"Su bidon Oya'nındır."

"cümlesinde bidonun biraz uzakta olduğu,

"O bidon ise Çiğdem'indir."

cümlesinde ise bidonun daha uzakta olduğu veya konuşulan ortamda bulunmadığı anlatılmaktadır.



Bu ağaç, şu ağaç, o ağaç

Uyarı

İşaret sıfatları isme sorulan "hangi" sorusuna cevap verir.

"Bu çantayı çok beğendim."

cümlesinde "bu" sözcüğü işaret sıfatıdır.



– Hangi çantayı çok beğendin?

– Bu çantayı çok beğendim.

Görüldüğü gibi, "hangi çanta" sorusuna "bu çanta" cevabını aldık.

Demek ki işaret sıfatları isme sorulan "hangi" sorusuna cevap verir.

Uyarı

Bazı işaret sıfatları yer bildirir ve bu sıfatlar çoğu zaman "-ki" ekini alarak kullanılır.

"Buradaki ev bizim."

"Şuradaki ev Osmanların."

"Oradaki ev boş duruyor."

cümlelerindeki "buradaki, şuradaki, oradaki" sözcükleri yer bildiren sıfatlardır. Bunların dışında "öteki, beriki" sözcükleri de yer bildiren işaret sıfatı olarak kullanılabilir.



bu kedi



şu arslan



o uçak



öteki kitap

2. Sayı Sıfatları

Bazı sıfatlar isimlerin sayısal özelliklerini bildirmek için kullanılır.

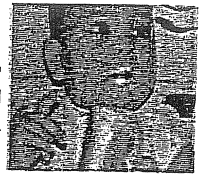
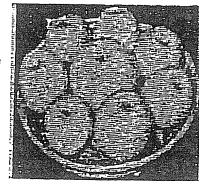
"Sepette sekiz elma var."

"Herkes birer kitap verdiler."

"Birinci katta yaşlı biri oturuyor."

"Yarım ekmek yedim."

cümlelerindeki altı çizili "sekiz, birer, birinci, yarım" sıfatları önlerine geldikleri isimleri sayı bakımından belirtmektedir.



İsimleri sayı bakımından belirten böyle sıfatlara sayı sıfatları denir.

Uyarı

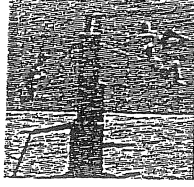
Sayı sıfatları isimleri belirtirken onlara bazı anlamlar da katar. Bu anlamlar dört tanedir.

a) Asıl sayı sıfatı

"Üç çocuk, salıncakta sallanıyor."

cümlesindeki "üç" sözcüğü sayma sayılardan biri olup, sallanan öğrencilerin sayısını ifade eder. Böyle sıfatlara asıl sayı sıfatı diyoruz.

Asıl sayı sıfatı ek almadan kullanılır. Pozitif tam sayılar dediğimiz 1, 2, 3, 4... sayıları isimlerin önüne gelip onları belirtirse asıl sayı sıfatı olur. "Tek, çift" gibi sözcükler de asıl sayı sıfatı olarak kullanılabilir. Asıl sayı sıfatları, isme sorulan "kaç" sorusuna cevap verir.



- Salıncakta kaç çocuk sallanıyor?
- Salıncakta üç çocuk sallanıyor.

b) Sıra sayı sıfatı

"Sınıfta ikinci sırada oturuyorum."

cümlesindeki "ikinci" sıfatı öğrencinin oturduğu "sıra"nın yerini (sırasını) belirtmektedir. İsimlerin derecelerini yani sıralarını ifade etmemizi sağlayan bu sıfatlara sıra sayı sıfatı denir.

Sıra sayı sıfatları, asıl sayı sıfatlarına getirilen "-ıncı, -inci, -uncu, -üncü" ekleriyle yapılır. "İlk" sözcüğü de "birinci" sözcüğünün yerine kullanılırsa sıra sayı sıfatı olur. Sıra sayı sıfatı, isme sorulan "kaçıncı" sorusuna cevap verir.

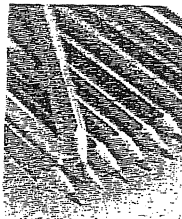


- Sınıfta kaçınca sırada oturuyorsun?
- Sınıfta ikinci sırada oturuyorum.

c) Üleştirme sayı sıfatı

"Kutularda sekizer kalem vardı."

cümlesinde "sekizer" sıfatı "kalem"lerin kutulara eşit şekilde konulduğunu ve her kutuda sekiz adet kalem bulunduğunu bildirmektedir. İşte isimlerin eşit paylara ayrıldığını ve bu şekilde dağıtıldığını belirten sıfatlara üleştirme sayı sıfatı denir.



Üleştirme sayı sıfatları, asıl sayı sıfatlarına "-ar, -er, -şar, -şer" eklerinin getirilmesiyle oluşturulur. "Teker, çiftler, yarımşar" gibi sözcükler de üleştirme sayı sıfatı olarak kullanılabilir. Üleştirme sayı sıfatı, isme sorulan "kaçar" sorusuna cevap verir.

- Kutularda kaçar kalem vardı?
- Kutularda sekizer kalem vardı.

d) Kesir sayı sıfatları

"Bu satıştan yüzde otuz kâr elde ettik."

cümlesinde "kâr" ismi, yüzde otuz olarak bir kesirli rakamla belirtilmiştir. "Çeyrek, yüzde otuz, yüzde elli" gibi isimleri kesirli olarak belirten sıfatlara kesir sayı sıfatı denir.

Bu sıfatlar bir bütünün bölümlere ayrılışını belirten ve bölümlerden birini ifade eden sıfatlardır. Birinci sayıya "-da, -de, -ta, -te" eki getirilerek yapılır. "Yarım, çeyrek" gibi sözcükler de bir bütünün parçalarını ifade ettiği için kesir sayı sıfatı olarak kullanılabilir. Kesir sayı sıfatları isme sorulan "kaçta kaç" veya "ne kadar" sorusuna cevap verir.

- Bu satıştan ne kadar kâr elde ettiniz?
- Bu satıştan yüzde otuz kâr elde ettik.

Uyarı

Sayı sıfatları, bir ismin önüne gelip onun anlamını belirtmediğinde yani tek başına kullanıldığında sayı ismi olur.

"Sadece bir öğrenci parmak kaldırdı."

cümlesinde "bir" sözcüğü sayı sıfatı,

"Sınavdan bir almadım ki!"

"cümlesinde "bir" sözcüğü sayı sıfatıdır.



beş kişi



ikinci çanta



birer kedi



yüzde üç kâr

Sıfat (Ön Ad)

Örnek ... 2

"Durakta yarım saat otobüs bekledik, ama gelmedi." cümlesinde altı çizili kelimenin çeşidi nedir?

- A) Asıl sayı sıfatı
- B) Sıra sayı sıfatı
- C) Üleştirme sayı sıfatı
- D) Kesir sayı sıfatı

Çözüm

Yarım, bir bütünün parçası demektir. Bu kesirli olarak $\frac{1}{2}$ şeklinde gösterilebilir. Kesirli ifadelerde kesir sayı sıfatlarını oluşturur.

Cevap D

3. Belirsizlik (Belgisiz) Sıfatı

Bazı sıfatlar, isimlerin sayı bakımından belirsizliklerini ifade eder.

"Bazı öğrencilerde müzik yeteneği vardır."

cümlesinde "bazı" sözcüğü müzik yeteneğine sahip bulunanların kimler olduğu, kaç kişi olduğu hakkında tam bir kesinlik belirtmez. Cümlede, müzik yeteneğine sahip olan kişilerden söz edilmiştir sadece.

"Birçok başarıya imza atmıştı o."

cümlesindeki "birçok" sözcüğü belirsizlik sıfatıdır. Ancak cümlede sözü edilen kişinin hangi başarıları kazandığı tam olarak belirtilmemiştir. Sadece başarılarının birden çok olduğu söylenmiştir.

"Kimi öğrenciler ödevini yapmamış."

cümlesindeki "kimi" sözcüğü anlamca belirsizlik ifade etmektedir. Bu cümlede "kimi öğrenciler" tamlamasında öğrencilerin kimler olduğu, kaç kişi olduğu belli değildir.

İşte isimleri kesin bir şekilde değil de yaklaşık olarak, belli belirsiz etkileyen sıfatlara belirsizlik sıfatı denir.

Uyarı

En çok kullanılan belirsizlik sıfatları şunlardır: "Bazı, kimi, tüm, bütün, bir, biraz, birçok, çok, her, hiçbir, birtakım, fazla, birkaç"

"Bazı öğrenciler çok konuşuyor."

"Bir akşam size gelmek istiyorum."

"Fazla mal göz çıkarmaz."

"Çok insan, sanatın önemini bilmez."

"Her iş belli bir planla yapılmalıdır."

"Birkaç gün daha izin kullanacağım."

cümlelerindeki altı çizili sıfatlar, isimlerden önce gelerek o isimlerin anlamlarını belirsiz bir şekilde etkilemiştir; bu nedenle belgisiz sıfattır.

Uyarı

"Bir" sözcüğü cümlede "tek" anlamında kullanılırsa ve yerine rakamla 1, 2, 3... yazılabiliyorsa asıl sayı sıfatı; "herhangi bir" anlamında kullanılmışsa ve yerine 1, 2, 3... yazılamıyorsa belgisiz sıfattır.

"Elimizde bir gül kaldı."

cümlesindeki bir sözcüğü asıl sayı sıfatıdır.

"Ben de bir gün büyük adam olacağım."

cümlesindeki "bir" sözcüğü ise belgisiz sıfattır.



birçok ışık



çok köpek



bazı kitaplar



her anne

Örnek ... 3

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belgisiz sıfat vardır?

- A) Bir gün ben de doktor olacağım.
B) Okulda bir öğrenci bile kalmamış.
C) Bu filmi geçen hafta da izlemiştim.
D) Bazıları kendini çok bilgili zanneder.

Çözüm

İsimlerin sayılarını tam olarak belirtmeden etkileyen sözcüklere belgisiz sıfat denir. Bu sıfatların etkilediği isimlerde anlamca bir belirsizlik vardır.

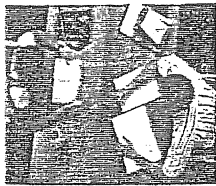
Böyle bir kullanım, sorunun A seçeneğinde verilmiştir. "Bir gün" derken bu cümlede başarılı olunacak zaman belirlenmemiştir. Buradaki "bir" sözcüğü ile ileride bir gün anlatılmak istenmiştir.

B seçeneğindeki "bir" sözcüğü sayı sıfatıdır. C seçeneğindeki "bu" sözcüğü işaret sıfatıdır. D seçeneğindeki "bazıları" sözcüğü ise belirsizlik zamiridir. O hâlde cevap A seçeneğinde verilmiştir.

Cevap A

4. Soru Sıfatları

Bazı sıfatlar isimlerin herhangi bir özelliğini sormak için kullanılır.



"Babanız ne iş yapıyor?"

"Hangi mahallede oturuyorsunuz?"

"Şimdiye kadar kaç kitap okudun?"

"Bir saatte ne kadar kitap okursun?"

"Siz kaçını katta oturuyorsunuz?"

"Gelecekte nasıl bir işte çalışmayı düşünüyorsunuz?"

cümlelerinde altı çizili soru sözcükleri isimlerden önce gelerek onların anlamını soru bakımından etkilemiştir.

Bu örneklerde olduğu gibi, isimleri soru bakımından belirten sıfatlara soru sıfatı denir.

Uyan

Bir cümledeki sıfatı bulmak için isme sorulan sorular da soru sıfatıdır.

"Çalışkan öğrenciler başarılı olur."

cümlesindeki sıfatı bulmak için bir soru soralım:

- Nasıl öğrenciler başarılı olur?

- Çalışkan öğrenciler...

dolayısıyla "akıllı" sözcüğü niteleme sıfatıdır; bu sıfatı bulmak için sorduğumuz "nasıl" soru sözcüğü ise soru sıfatıdır.



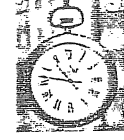
hangi işaret



kaç yumurta



nasıl balık



kaçını dakika

Örnek ... 4

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru, bir sıfatla sağlanmıştır?

- A) Ödevini yapmayı nasıl unutursun?
B) Kütüphanedeki hangi kitapları okudunuz?
C) Kimler benimle top oynamaya gelecek?
D) Gecenin bu saatinde nereye gidiyor?

Çözüm

Sorunun A seçeneğinde soru anlamı zarf ile sağlanmıştır. Çünkü bu cümlede "nasıl" sorusu eylemi etkilemiştir.

B seçeneğinde soru anlamı sıfatla sağlanmıştır. Çünkü "hangi" sözcüğü ismi etkilemiştir. C ve D seçeneklerinde ise soru anlamı zamir ile sağlanmıştır. Çünkü "kimler ve nereye" sözcükleri isimlerin yerini soru yolu ile tutmuştur.

Cevap B



Sıfat (Ön Ad) Etkinlikleri

1. Aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

() Niteleme sıfatları isme sorulan "nasıl" sorusuna cevap verir.

() İşaret sıfatları söyleyen kişinin sözünü ettiği nesne veya varlığa uzaklığına göre değişir. Bu sıfatlar, "bunlar, şunlar, onlar" sözcükleridir.

() "Bir" sözcüğü, cümlede "tek" anlamında kullanılırsa ve yerine rakamla 1, 2, 3... yazılabiliyorsa asıl sayı sıfatı; "herhangi bir" anlamında kullanılmışsa ve yerine 1, 2, 3... yazılamıyorsa belgisiz sıfattır.

2. Aşağıda sol tarafta sıfat türleri, sağ tarafta ise sıfat örnekleri verilmiştir. Sol tarafta verilen sıfat türlerini, sağ taraftaki örneklerle örnekteki gibi eşleyiniz.

Niteleme sıfatı	bu bilgisayar
İşaret sıfatı	kalın kitap
Belgisiz sıfat	hangi araba
Soru sıfatı	dört ekmek
Sayı sıfatı	bazı öğrenciler

3. "Her zaman doğru konuşmalıyız." cümlesindeki "her" sıfatıyla aynı türde olmayan sıfatları örnekteki gibi belirleyiniz.

- güzel kazak
 bazı olaylar
 dört kişi
 kaç kalem
 birkaç kitap
 o bekçi
 yeni elbise
 çoğu eleştirmen

4. Aşağıda verilen sıfatlar arasında bulunan niteleme sıfatlarını örnekteki gibi işaretleyiniz.

- lezzetli yemek
 büyük ağaç
 mavi gömlek
 iki öğrenci
 kırık kapı
 şu adam
 solgun yüz

5. Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları en uygun şekilde tamamlayınız.

İşaret sıfatları isme sorulan sorusuna cevap verir.

Üleştirme sayı sıfatı, isme sorulan sorusuna cevap verir.

İsimleri kesin bir şekilde değil de yaklaşık olarak, belli belirsiz etkileyen sıfatlara denir.

6. Aşağıdaki şiirde bulunan sıfatları belirleyip altını çiziniz.

AĞAÇ SEVGİSİ

Kucak açarsın herkese

Bu dost, şu düşman demeden

İyilik yaparsın herkese

Bir karşılık beklemeden.

Güzel yurdumun süsüsün

Bulutlara dal uzatan

Kuru, yeşil örtüsüsün

Gölge veren, dal uzatan,

Ne kadar çok çeşidin var

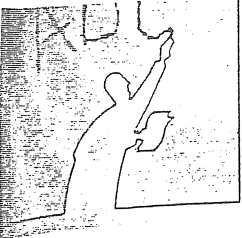
Elma, armut, meşe, kavak

Tatsız geçer sensiz bahar

Sensiz toprak olur kurak.

M. Necati ÖNGAY

E.6.f. Zarflar



Zarf (Belirteç) ve Sözcüklerde Küçültme, Pekiştirme, Derecelendirme

ZARF (BELİRTEÇ)

Bir adam, çocukları ormana gezmeye götürür. Gezinti biraz uzun sürer. Çocuklar çok yorulur.

Çocuklar, yürüyerek geri dönemeyeceklerini düşünmektedir. Adam, çocuklara dönüp: "Ben sizi zor taşıyım; en iyisi size birer at bulayım. Atlarınıza biner, evlerinize güzel güzel dönersiniz." der.

Ağaçlardan kopardığı dal parçalarını her bir çocuğa dağıtır. Onlara: "Bunlar sizin atlarınız. Benim de bir tane var. Şimdi bunlara binip evlerimize döneceğiz." der.

Hep beraber daldan atlara binerler ve yavaş yavaş evlerinin yolunu tutarlar.



İnsan isterse her türlü zorluğu aşma gücünü kendinde bulur.

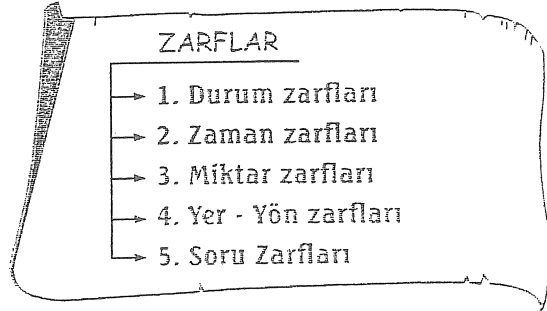
Bu parçadaki;

"Çocuklar çok yorulur."

cümlesinde yer alan "çok" sözcüğü, "yorulma" eylemini miktar bakımından belirtmektedir. Eylemin anlamını durum, miktar, zaman, yer - yön ve soru bakımından belirten sözcüklere zarf (belirteç) denir.

Yukarıdaki parçada yer alan altı çizili "biraz, uzun, çok, geri, yürüyerek, güzel güzel, zor, en, yavaş yavaş" gibi sözler zarftır.

Zarfların beş çeşidi vardır.



1. Durum (Hâl) Zarfları

Bazı zarflar, eylemin durumunu bildirir. Bu zarflarda eylemin nasıl yapıldığı belirtilir.

"Öğretmenimiz güzel konuşur."

cümlesindeki "güzel" sözcüğü "konuşmak" eylemini durum bakımından belirtmektedir. Eylemin anlamını durum bakımından belirten sözcüklere durum zarfı denir.



Açıklama

Durum zarfları eyleme sorulan "nasıl" sorusuna cevap verir.

"Çok yavaş yürüyorsunuz."

cümlesinde "yavaş" sözcüğü "yürümek" eyleminin durumunu bildirmektedir. Bunu eyleme sorduğumuz "nasıl" sorusu ile de anlayabiliriz:

- Nasıl yürüyorsunuz?
- Yavaş yürüyorsunuz.



"Motosiklet çok hızlı gidiyor."

"O, bilgisayarlardan iyi anlar."

"Bu masa sağlam görünüyor."

"Evlerinize güzel güzel dönersiniz."



Zarf (Belirteç)

“Çocuk, yanımızdan koşarak geçti.”
cümlelerinde yer alan altı çizili sözcükler eylemleri durum bakımından etkilemiştir.

Bu cümlelerdeki eylemlere “nasıl” sorusu yöneltilirse alınan cevap altı çizili sözcükler olacaktır. Öyleyse bu cümlelerdeki altı çizili sözcükler durum (hâl) zarfıdır.



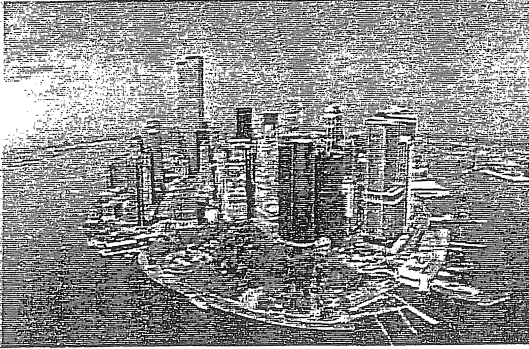
Açıklama

Durum zarfları ile niteleme sıfatları karıştırılmamalıdır. Sözcük, ismin niteliğini bildirirse niteleme sıfatı, eylemin durumunu bildirirse durum zarfı olur. “Nasıl” sorusu isme sorulursa alınan cevap sıfat, eyleme sorulursa alınan cevap zarf olur.

“Kente yüksek binalar yapmışlar.”

cümlesindeki “yüksek” sözcüğü, “binalar” ismini nitelediği için sıfattır.

- Nasıl binalar?
- Yüksek binalar...



“Kentte bazı binaları yüksek yapmışlar.”

cümlesindeki “yüksek” sözcüğü ise, “yapmışlar” eyleminin durumunu bildirdiğinden zarftır.

- Nasıl yapmışlar?
- Yüksek yapmışlar...



Yorgun
görünüyor



Hızlı
gidiyoruz



Yavaş
yürü



Sessiz
durun

2. Zaman Zarfları

Bazı zarflar, eylemi zaman bakımından sınırlandır, eylemin yapılma zamanını bildirir.

“Geziye yarın gideceğiz.”

cümlesindeki “yarın” sözcüğü “gitmek” eylemini zaman bakımından sınırlamaktadır. Eylemi zaman bakımından sınırlayan sözcüklere zaman zarfı denir.



Açıklama

Zaman zarfları, cümledeki eyleme sorulan “ne zaman” sorusuna cevap verir.

“Gece sokaktaki seslere uyandım.”

cümlesinde “gece” sözcüğü zaman zarfıdır. Bunu yükleme soracağımız “ne zaman” sorusu ile bulabiliriz:

- Ne zaman uyandım?
- Gece uyandım.



Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili sözcükler eylemi zaman bakımından sınırlandırmıştır.

“Buralar kışın soğuk olur.”

“Erken yatın, erken kalkın.”

“Öğretmenimiz sık sık kitabın öneminden söz eder.”

“Babam eve henüz gelmedi.”



Bu cümlelerdeki altı çizili sözcükler eylemlere sorulan “ne zaman” sorusuna cevap vermektedir.

Öyleyse bu sözcükler zaman zarfıdır.

Açıklama

Zaman bildiren sözcüklerin cümlede değişik görevlerde kullanılabileceğini unutmamak gerekir.

“Toplantıda ülkenin yarını konuşulacak.”

cümlesindeki “yarın” sözcüğü zaman adıdır.

“Yarın akşam toplantımız var.”

cümlesindeki "yarın" sözcüğü, "akşam" adını etkilediğinden sıfattır.

"Toplantıyı yarın yapacağız."

cümlesindeki "yarın" sözcüğü ise, "yapmak" eyleminin zamanını bildirdiğinden zarftır.



Şimdi görüşelim



Bebek yeni doğmuş



Ormana yazın gideceğiz



Yağmur daha yağmadı

Örnek ... 1

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman zarfı (belirteci) yoktur?

- A) Beklediğiniz misafirler daha gelmedi mi?
 B) Bütün mahalleli geceyi sokakta geçirmiş.
 C) Yarın arkadaşlarla kütüphanede buluşacağız.
 D) Smavin sonuçları henüz açıklanmadı.

Çözüm

A seçeneğinde "daha" sözcüğü,

C seçeneğinde "yarın" sözcüğü,

D seçeneğinde "henüz" sözcüğü zaman zarfıdır. Çünkü bu sözcükler fiile sorulan "ne zaman" sorusuna cevap veriyor.

B seçeneğinde ise zaman zarfı kullanılmamıştır. "Bütün mahalleli geceyi sokakta geçirmiş:" cümlesindeki "geceyi" sözcüğü isim görevindedir. Bununı yükleme soracağımız "ne zaman" sorusuna cevap veremeziz.

Cevap: B

3. Miktar (Ölçü) Zarfları

Bazı zarflar, eylemi miktar bakımından sınırlandırır.

"Çocuk çok sıkılmış."

cümlesindeki "çok" sözcüğü "sıkılmak" eylemini azlık çokluk (ölçü) bakımından belirtir. Çocuğun "ne kadar" sıkıldığını anlatır.



Bu örnekteki "çok" sözcüğünde olduğu gibi, eylemi miktar bakımından sınırlandıran sözcüklere miktar (ölçü) zarfı denir.

Açıklama

Miktar zarfları eyleme sorulan "ne kadar" sorusuna cevap verir.

"Derslerine az çalışıyormuş."

cümlesinde "az" sözcüğü miktar zarfıdır. Bunu eyleme soracağımız "ne kadar" sorusu ile anlayabiliriz:



- Ne kadar çalışıyormuş?
 – Az çalışıyormuş.

Açıklama

"Az, çok, daha, bu kadar, biraz, oldukça, en, en çok, en az, pek, pek çok" gibi sözler eylemi miktar bakımından etkilediğinde azlık çokluk zarfı olur.

"Pastadan biraz alayım."

"Bu çocuk pek konuşmaz."

cümlelerindeki altı çizili sözcükler eyleme sorulan "ne kadar" sorusuna cevap verir. Öyleyse bu sözcükler miktar zarfıdır.



"En güzel günler sizlerin olsun."

cümlesindeki "en" sözcüğü "güzel" sıfatının derecelendirmesini yapmıştır.

"Derslerine daha çok çalışmalısın."

cümlesindeki "daha" sözcüğü ise "çok" zarfının anlamını pekiştirmiştir. Bu örneklerde olduğu gibi, sıfatın ve zarfın anlamını etkileyen sözcükler de miktar zarfıdır.

"En güzel günler sizlerin olsun."

Zarf (Belirteç)

cümlesindeki "en" sözcüğü "güzel" sıfatının derecelendirmesini yapmıştır.

"Derslerine daha çok çalışmalısın."

cümlesindeki "daha" sözcüğü ise "çok" zarfının anlamını pekiştirmiştir. Bu örneklerde olduğu gibi, sıfatın ve zarfın anlamını etkileyen sözcükler de miktar zarfıdır.

Açıklama

"Daha" sözcüğü hem zaman hem de miktar zarfı olarak kullanılabilir. Cümledeki anlamına bakarak farkı bulabiliriz.

"Ders daha bitmedi."

cümlesindeki "daha" sözcüğü "henüz" anlamında yani zaman anlamında kullanıldığı için zaman zarfı görevindedir.



"Derslerine daha çok çalış."

cümlesindeki "çok" sözcüğü zarftır. "daha" sözcüğü ise "çok" zarfının anlamını derecelendirdiği için miktar zarfıdır.

Açıklama

Azlık - çokluk zarfı olarak kullanılan sözcüklerin cümlede değişik görevlerde kullanılabilceğini unutmamak gerekir.

"Fazla mal göz çıkarmaz."

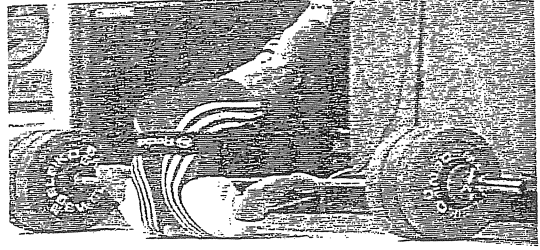
atasözündeki "fazla" sözcüğü "mal" adını etkilediğinden sıfattır.

"Fazlası bana dokunur."

cümlesindeki "fazlası" sözcüğü kişiye dokunan varlığın yerini tuttuğundan zamirdir.

"Bu çocuk fazla konuşuyor."

cümlesindeki "fazla" sözcüğü ise "konuşmak" eylemini etkilediğinden zarftır.



Bu yük bana fazla geldi.

4. Yer - Yön Zarfları

Bazı zarflar, eylemin gerçekleşme yönünü bildirir.

"Adam aşağı sarkmış."

cümlesindeki "aşağı" sözcüğü "sarmak" eyleminin gerçekleşme yönünü bildirmektedir. Eylemin gerçekleşme yerini ve yönünü belirten böyle sözcüklere yer - yön zarfı denir.



Açıklama

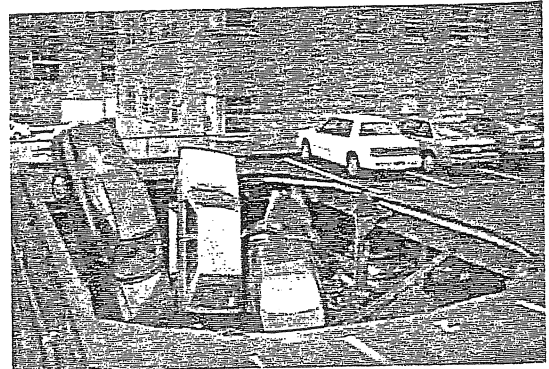
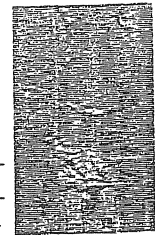
"İleri, geri, içeri, dışarı, aşağı, yukarı, öte, beri" sözcükleri yer - yön zarfı olarak kullanılabilir.

"Çocuklar dışarı çıktı."

"Babam yukarı çıktı."

"Araçlar aşağı düşmüş."

cümlelerindeki "dışarı, aşağı, yukarı" sözcükleri eylemlerin yönünü bildirdiğinden yer-yön zarfıdır.

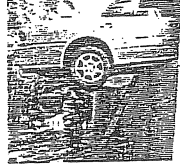


Açıklama

Yer - yön zarfları eyleme sorulan "nereye" sorusuna cevap verir.

"Araba içeri girmiş."

cümlesindeki "içeri" sözcüğü "gelmek" eyleminin hangi yönde gerçekleştiğini bildirir. Bu eyleme sorulacak olan "nereye" sözcüğü bize zarfı verecektir.



- Araba nereye girmiş?
- Araba içeri girmiş.

Açıklama

Yer - yön zarfları ek almaz, yer - yön zarfları ek aldığı zaman isim olur. Yani yer - yön zarfı olarak kullanılabilen sözcükler cümlede değişik görevler kazanabilir.

"Konuklar içeri alındı."

cümlesindeki "içeri" sözcüğü "alınmak" eyleminin yönünü belirttiğinden zarftır.

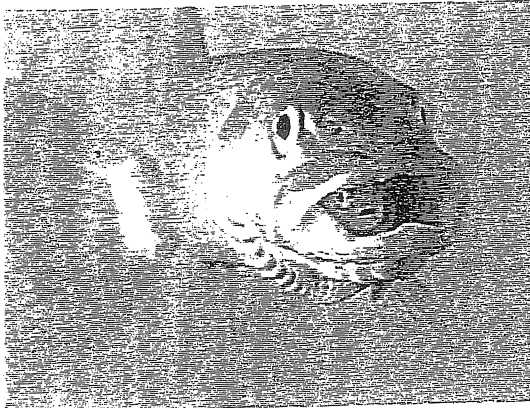
Dikkat edilirse yer - yön zarfı olarak kullanılan sözcük, herhangi bir çekim eki almamıştır.

"Konuklar içeriye alındı."

cümlesinde ise "içeri" sözcüğü "-e hâl eki"ni aldığından artık isim olmuştur.

"Amcamlar yukarı mahallede oturuyor."

cümlesinde "yukarı" sözcüğü ise "mahalle" ismini belirttiğinden sıfattır.



Dışarı nasıl çıkabilirim?



Yukarı
tırmanmıştır



Gözleri dışarı
çıkış



Uçak aşağı
iniyor



Adam dışarı
sarkmış

Örnek ... 2

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer zarfı (belirteci) vardır?

- A) Kalan soruları da yarın çözersin.
- B) Bu saatte dışarıda kimse kalmamıştı.
- C) Yukarıdaki dallarda kayışlar duruyordu.
- D) Aşağı inmek için uzun bir ip gerekiyor.

Çözüm

Yer zarfları eylemin yapıldığı yerini ve yönünü bildirir. Sorunun A seçeneğinde "ne zaman" sorusuna cevap veren zaman zarfı vardır. B seçeneğinde "bu saatte" sözcüğü eylemin zamanı bildirdiğinden, zaman zarfıdır. "Dışarıda" sözcüğü ise isimdir. C seçeneğinde "yukarıdaki" sözcüğü bir adı belirttiği için sıfattır.

D seçeneğinde "aşağı" sözcüğü "inmek" eyleminin yönünü bildirdiğinden yön zarfıdır.

Cevap D

5. Soru Zarfı

Bazı zarflar, eylemin anlamını soru bakımından etkiler.

"Günleriniz nasıl geçiyor?"

cümlesindeki "nasıl" sözcüğü "geçmek" eylemini soru bakımından etkilemiştir. Bu soruya şu şekilde bir cevap verilmiş olsun:

"Günlerimiz iyi geçiyor."

Dikkat edilirse eylemin durumunu öğrenmeye yönelik bir soruya cevap verildi.

İşte "nasıl" sözcüğünde olduğu gibi, eylemi soru bakımından belirten böyle sözcüklere soru zarfı denir.



Zarf (Belirteç)

"Ödevlerinizi niçin yapmadınız?"

"Geziye neden katılmadın?"

cümlelerinde "niçin ve neden" sözcükleri eylemin nedenini,



"Tatile ne zaman gideceksiniz?"

cümlesindeki "ne zaman" soru sözcüğü eylemin zamanını,



"Bu elmalardan ne kadar aldın?"

cümlesindeki "ne kadar" sözcüğü eylemin miktarını öğrenmeye yönelik sorulardır. Bu soru sözcüklerinin hepsi soru zarfıdır.

Açıklama

Soru anlamı taşıyan sözcükler cümlede değişik görevlerde kullanılabilir. Bu görevler sözcüğün cümledeki anlamından çıkarılır.

"Babanız ne iş yapıyor?"

cümlesindeki "ne" sözcüğü "iş" adını soru bakımından etkilediğinden soru sıfatıdır.



"Bakkaldan ne aldın?"

cümlesindeki "ne" sözcüğü bakkaldan alınan nesnelere yerini soru yoluyla tuttuğundan soru zamiridir.



"Bu adam ne gülüyor böyle?"

cümlesindeki "ne" sözcüğü "yapmak" eyleminin niçin yapıldığını sorduğundan soru zarfıdır.



Nasıl
görünüyorum



Sular niçin
çekilmiş



Niye
sıkışmış



- Neden
dinlemiyorsun

SÖZCÜKLERDE KÜÇÜLTME

"Büyük bir evde oturuyorlar."

cümlesindeki "büyük" sözcüğü evin bir özelliğini bildirmektedir. "Büyük" sözcüğü evin geniş olduğunu anlatmaktadır.



"Büyükçe bir evde oturuyorlar."

sözcüğündeki "büyükçe" sözcüğü de evin bir özelliğini bildirmektedir. Ancak "büyükçe" sözcüğünün karşıladığı anlam, "büyük" sözcüğü ile aynı değildir.



"Büyükçe" sözcüğü aldığı "-çe" ekiyle yeni bir anlam ayrıntısı kazanmıştır. Bu sözcük, "büyüğe yakın, büyüğe benzer" anlamları kazanmıştır.

Yani "büyük sözcüğü ile eşit olmayan, büyükten daha küçük bir değeri olan" durumları ifade etmek için kullanılmıştır.

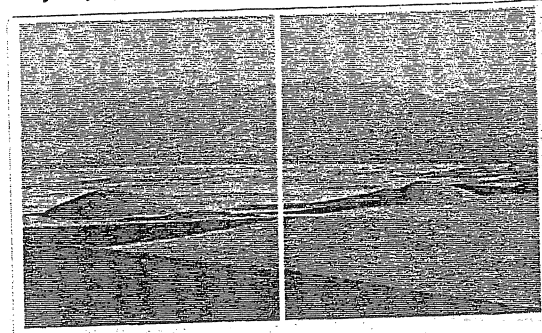
Bu örnekte olduğu gibi, sözcüklere gelerek onlara küçüklük, azlık, sevgi, acıma anlamları katan eklerle "küçültme ekleri"; bu olaya da "sözcüklerde küçültme" denir.

Açıklama

Sözcüklerde küçültme cümlede isim, sıfat ve zarf görevinde kullanılan sözcüklerde meydana gelir.

1. İsimlerde Küçültme

İsimlerde küçültme "-cik, -ce, -ceğiz, -cek" ekleriyle yapılır.



tepe

tepecik

"Karşıda bir tepe var."

cümlesindeki tepe sözcüğüne "-cik" eki getirildiğinde.

"Karşıda bir tepecik vardı."

şeklinde bir cümle ortaya çıkar. örneklerden de anlaşılacağı üzere tepe sözcüğünün anlamı "-cik" ekini alınca daralır, azalır. "Tepe" sözcüğü anlamca küçüldür.

Açıklama

İsimlerde küçültme yapan ekler sözcüğe sevgi, acıma, küçümseme anlamları da katar.



"Beni okula anneciğim götürüyor."

cümlesindeki "anne" sözcüğüne "-cik" eki "sevgi" anlamı katmıştır.

"Kızcağız soğuktan titriyordu."

cümlesindeki "çocukçağız" sözcüğüne "-çağız" eki "acıma" anlamı katmıştır.



"Çok aç olan adama verilen yemek azıcıkti."

cümlesindeki "azıcık" sözcüğüne gelen "-cık" eki "azımsama" anlamı katmıştır.



kitap



ev



kedi



havuz



kitapçık



evcik



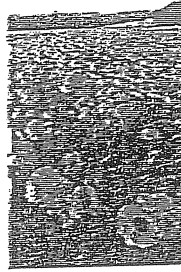
kedicik



havuzcuk

Açıklama

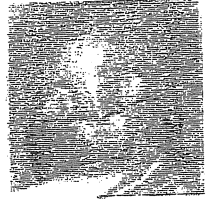
"-cık, -cik" küçültme ekini alan sözcükler kalıcı isim de olabilir.



"Gelincik çiçekleri kırları süslemiş."

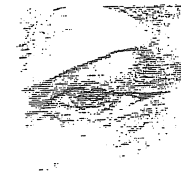
cümlesindeki "gelincik" sözcüğü, "gelin" sözcüğüne "-cik" eki getirilerek oluşturulmuş yeni bir sözcüktür. Bir çiçek adıdır. Burada küçültme olmamıştır.

"Çocuğun bademcikleri yine şişmiş."



cümlesindeki "bademcik" sözcüğü "badem" sözcüğüne "-cik" eki getirilerek oluşturulmuş yeni bir sözcüktür.

Ağızda bulunan ve bademe benzeyen bir organın adı oluşturulmuştur. Burada küçültme olmamıştır.



"Ablasının gözünde arpacık çıkmış."

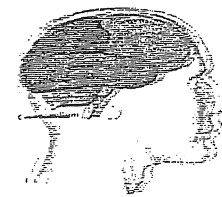
cümlesindeki "arpacık" sözcüğü "arpa" sözcüğüne "-cık" eki getirilerek oluşturulmuş yeni bir sözcüktür.

Yeni oluşan bu sözcük bir hastalığın adı olmuştur.

"Hırsızlar kapıyı maymuncuk ile açmışlar."



cümlesindeki "maymuncuk" sözcüğü "maymun" sözcüğüne "-cuk" eki getirilerek oluşturulmuş yeni bir sözcüktür. Bu sözcük, her kilidi açmaya yarayan, demirden, eğri ve sivri aracı ifade eder. Burada küçültme olmamıştır.



"Beyincik, beynin alt kısmında bulunur."

cümlesindeki "beyincik" sözcüğü "beyin" sözcüğüne "-cik" eki getirilerek oluşturulmuş yeni bir sözcüktür.

Zarf (Belirteç)

cüktür. Yeni oluşan bu sözcük, Kafatasının art bölümünde ve beyin altında, hareket dengesi merkezi olan organı ifade eder. Burada küçültme olmamıştır.

Örnek ... 3

"Kadıncağiz tarlada çalışıyordu." cümlesinde yer alan "-cağiz" ekiyle aşağıdaki duygulardan hangisi belirtilmiştir?

- A) Acıma
B) Sevgi
C) Küçümseme
D) Endişe

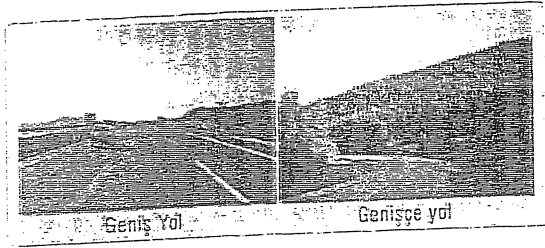
Çözüm

"-cağiz" eki, "kadıncağiz" sözcüğüne "acıma" anlamı katmıştır.

Cevap A

2. Sıfatlarda Küçültme

Sıfatlarda küçültme "-ce, -msi, -mtrak" ekleriyle yapılır.



"Kentte geniş bir yol yaptılar."

cümlesindeki "geniş" sıfatı "yol" adının niteliğini bildirmektedir.

"Kentte genişçe bir yol yaptılar."

cümlesindeki "genişçe" sözcüğü de "yol" adının niteliğini bildirmektedir.

Ancak ilk cümledeki "geniş" sözcüğü ile ikinci cümledeki "genişçe" sözcüğü arasında anlamca fark vardır.

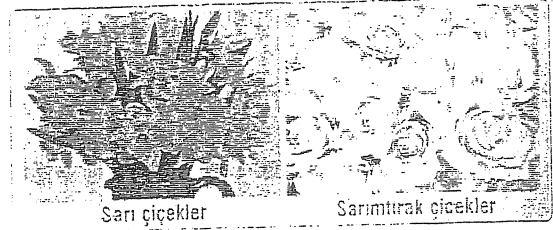
"Genişçe" sözcüğü tam geniş olmayan, genişçe yakın anlamlarını taşımaktadır.

Yani geniş sözcüğüne gelen "-çe" eki bu sözcüğün anlamını daraltmış, küçültmüştür.



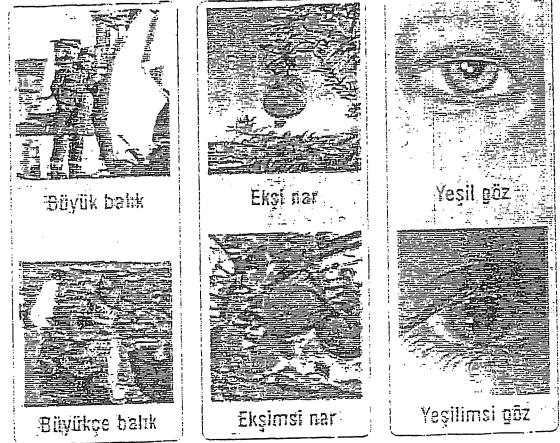
"Kırmızımsı bir kazak aldım."

cümlesindeki "kırmızımsı" sözcüğü "renk olarak tam kırmızı değil de kırmızıya yakın" anlamını taşımaktadır. Yani "-ımsı" eki, sıfatın anlamını daraltmış, küçültmüştür.



"Sarımttrak çiçekleri vazoya koyduk."

cümlesindeki "sarımttrak" sözcüğü "renk olarak tam sarı değil de sarıya yakın" anlamını taşır. "-mtrak" eki, sıfatın anlamını daraltmıştır.



SÖZCÜKLERDE PEKİŞTİRME

"Mavi denizlerimiz var."

cümlesindeki mavi sözcüğü denizin rengini bildirmektedir.

"Masmavi denizlerimiz var."

cümlesindeki masmavi sözcüğü de denizin rengini bildirmektedir. Ancak masmavi sözcüğünde anlamı güçlendirme söz konusudur.

"Mavi mavi denizlerimiz var.

Bu örneklerde olduğu gibi, değişik ek veya sözcüklerle anlamın güçlendirilmesine pekiştirme denir.



Sözcüklerde pekiştirme "m, p, r, s" harfleri ile veya ikilemelerle olmak üzere iki şekilde yapılır.

1. "m, p, r, s" ile yapılan pekiştirmeler

Sıfat olan sözcüğün ünlüye kadar olan ilk hecesi alınır ve buna "m, p, r, s" harflerinden uygun olan biri eklenir, sonra da sözcük aynen yazılır.



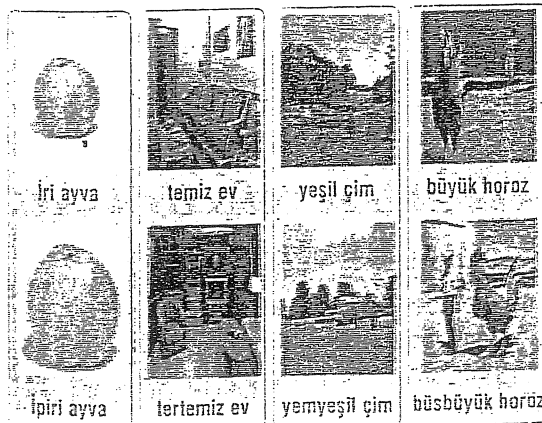
"Sarı saçlarını kısacık kestirmiş."

cümlesindeki "sarı" sözcüğünün ilk ünlüsüne kadar olan bölümü "sa" sesleridir. Bu seslerinden sonra "m, p, r, s" sessizlerinden uygun olan "p" sesi getirilir. Sonra "sarı" sözcüğü aynen yazılır. Ortaya "sapsarı" sözcüğü çıkar. Bu durumda cümle,



"Sapsarı saçlarını kısacık kestirmiş."

şeklinde olur. Buradaki "sapsarı" sözcüğüne pekiştirme sıfatı denir.



Açıklama

Pekiştirmelerde araya bazen "-a, -e" ünlülerinden biri girebilir.

"sapasağlam, güpegündüz, yapayalnız"

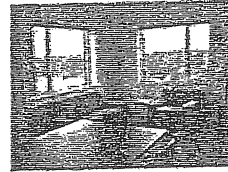
pekiştirmeleri "m, p, r, s" seslerinin dışında "a, e" ünlülerinden birisini alarak oluşmuştur.

Açıklama

"m, p, r, s" ile pekiştirilen sözcükler cümlede isim, sıfat ve zarf görevinde kullanılabilir.

"Ev tertemizdi."

cümlesindeki "tertemiz" pekiştirmesi isim görevindedir.



"Tertemiz bir evde oturdu."

cümlesindeki "tertemiz" pekiştirmesi sıfat görevindedir.

"Ev tertemiz görünüyor."

cümlesindeki "tertemiz" pekiştirmesi ise zarf görevinde kullanılmıştır.

2. İkilemeler ile yapılan pekiştirmeler

İkilemeler anlamı güçlendirmek, pekiştirmek için aynı sözcüklerin tekrarı ile veya eş, yakın, benzer, karşıt anlamlı sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşur.

Şimdi bunlara örnekler verelim.

- ❖ Yeni yeni: Aynı sözcüğün tekrarı ile oluşmuştur.
- ❖ Ses seda: Eş anlamlı sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur.
- ❖ Yalan yanlış: Yakın anlamlı sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur.
- ❖ Aşağı yukarı: Karşıt anlamlı sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur.
- ❖ Eğri büğrü: Biri anlamlı diğeri anlamsız sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur.
- ❖ İvrir sızvır: İkisi de anlamsız sözcüklerin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur.

Zarf (Belirteç)

Açıklama

İkilemeler cümlede isim, sıfat veya zarf görevinde kullanılabilir.

"Konu komşu sizi çok özledi."

cümlesindeki "konu komşu" ikilemesi ad görevindedir.

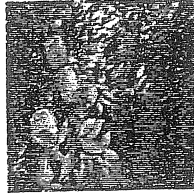


"Çocuğun gözleri mavi mavidi."

cümlesindeki "mavi mavi" ikilemesi de ad görevindedir.

"Ağaçta büyük büyük portakallar vardı."

cümlesindeki "büyük büyük" ikilemesi "portakal" adını nitelediği için pekiştirme sıfatıdır.



"Öğrenciler sınıfta sessiz sessiz oturuyordu"

cümlesindeki "sessiz sessiz" ikilemesi "oturmak" eylemini etkilediğinden zarftır.

Açıklama

İkilemelerle yapılan pekiştirmelerde ikilemelerin arasına "ama" sözcükleri veya "mi" soru eki girebilir.

"Büyük büyük bir yılan gördüm."

cümlesindeki "büyük büyük" ikilemesi "yollar" adını niteleyerek pekiştirme sıfatı yapmıştır.

"Büyük mü büyük bir yılan gördüm."

cümlesinde ise "büyük büyük" ikilemesinin arasına "mi" soru eki girmiştir.

"Büyük ama büyük bir yilandı."

cümlesinde ise "büyük büyük" ikilemesinin arasına "ama" sözcüğü girmiştir.



Örnek ... 4

Hangi cümlede pekiştirme sıfatı yoktur?

- A) Geceleyin bomboş sokaklarda dolaştım durdum.
- B) Dedemin nurlu yüzüne yakışan bembeyaz sakalları vardı.
- C) Akdeniz'in masmavi sularında yüzmek istedim.
- D) Kiracılar ayrılırken evi tertemiz teslim ettiler.

(1999 - DPY)

Çözüm

A seçeneğindeki "bomboş" sözcüğü "sokak" adını niteleyen bir pekiştirme sıfatıdır.

B seçeneğindeki "bembeyaz" sözcüğü "sakalları" adını niteleyen bir pekiştirme sıfatıdır.

C seçeneğindeki "masmavi" sözcüğü "sular" adını etkileyen bir pekiştirme sıfatıdır.

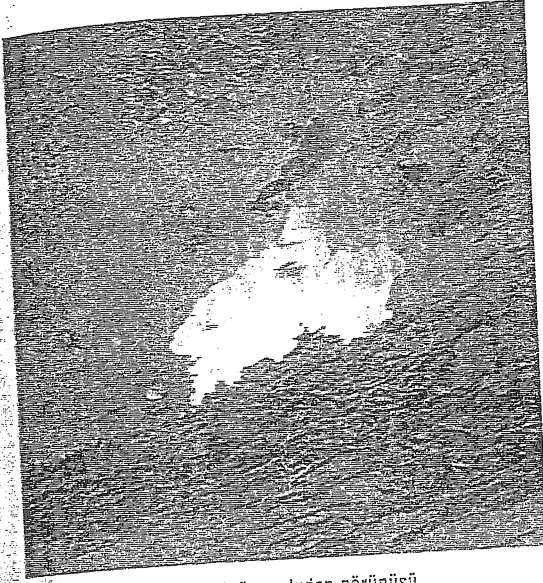
D seçeneğindeki "tertemiz" sözcüğü ise "teslim etmek" eylemini etkileyen bir pekiştirme zarftır.

Cevap D

SÖZCÜKLERDE DERECELENDİRME

"En büyük gölümüz, Van Gölü'dür."

cümlesinde "en" miktar zarfı "büyük" sıfatının anlamını derecelendirmiştir. Bu örnekte olduğu gibi, "en, daha, pek, çok, kadar, gibi" sözcüklerle derecelendirme yapılır.



Van Gölü'nün uydudan görünüşü.

Derecelendirme genelde sıfatlarda söz konusudur. Derecelendirme "en, çok, daha, peçok, oldukça" miktar zarfları veya "kadar, gibi" edatlarıyla yapılır.

Sıfatlarda eşitlik, üstünlük, en sütünlük ve aşırılık şeklinde derecelendirmeler yapılabilir.

1. Eşitlik derecesi

Eşitlik derecesi sıfatların önüne getirilen "kadar", "gibi" sözcükleriyle yapılır. Bu sözcükler cümleye "karşılaştırma" ve "benzetme" anlamları da katar.

"Cennet kadar güzel vatanımız var."

cümlesindeki "güzel" sözcüğü "vatan" adını nitelyelen bir sıfattır. "Kadar" sözcüğü bu sıfatın önüne gelerek derecelendirme yapmıştır.

Bu derecelendirmeye göre "cennet" ile "vatan" aynı güzelliكتedir. Dolayısıyla "kadar" sözcüğü burada "vatan" ve "cennet"i güzelliكتin konusunda eşitlemiştir.

"Bebeğin pamuk gibi yumuşak teni vardı."



cümlesindeki "yumuşak" sözcüğü "ten" adını nitelyelen bir sıfattır. "Gibi" sözcüğü bu sıfatın önüne gelerek derecelendirme yapmıştır.

Bu derecelendirmeye göre "ten" ile "pamuk" aynı yumuşaklıktadır. Dolayısıyla "gibi" sözcüğü burada "pamuk" ve "ten"i yumuşaklık konusunda eşitlemiştir. Öyleyse burada eşitlik derecesi vadır.

2. Üstünlük derecesi

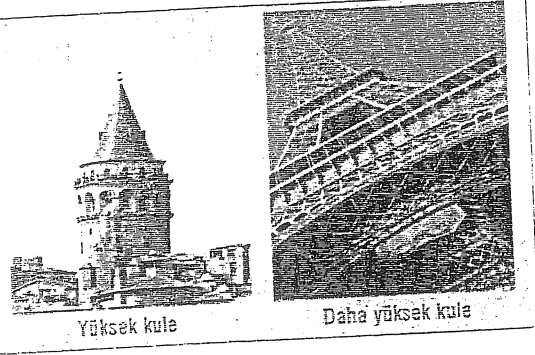
Üstünlük derecesi sözcüklerin önüne getirilen "daha" sözcüğüyle yapılır.

"Bu, yüksek bir kuledir."

cümlesinde kulenin yüksek olduğu anlatılmaktadır.

"Bu, daha yüksek bir kuledir."

cümlesinde ise "daha" sözcüğü derecelendirme yapmıştır. Buarada "daha" sözcüğü ile "yüksek"ten daha üstün bir nitelik anlatılmıştır.

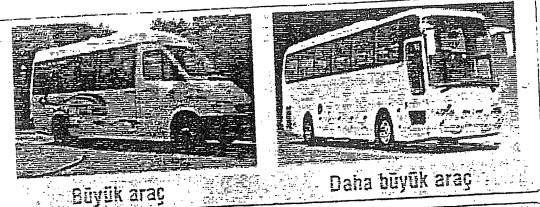


"Gezi için büyük bir araç lazım."

cümlesinde "büyük" bir aracın gerekiiliğinden söz edilmiştir.

"Gezi için daha büyük bir araç lazım."

cümlesinde ise "daha" sözcüğü aracılığıyla derecelendirme yapılmıştır. Burada "daha" sözcüğü sayesinde "büyük"ten daha üstün bir nitelikten söz edilmiştir.



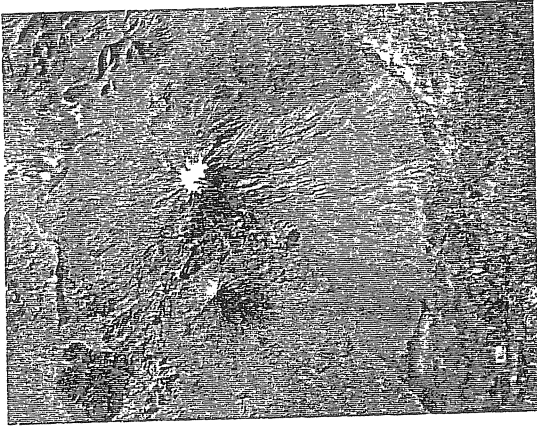
Zarf (Belirteç)

3. En üstünlük derecesi

Sözcüklerin önüne gelen "en" sözcüğüyle yapılır.

"En yüksek dağımız Ağrı Dağı'dır."

cümlesindeki "en" sözcüğü yüksek sıfatının en üstün derecesini bildirmiştir.



Büyük ve Küçük Ağrı Dağı'nın uydudan görünüşü.
(Zirvesi karlı olan dağ, Büyük Ağrı Dağı'dır.)



"Sınıfın en başarılı öğrencisi Ahmettir."

cümlesindeki "en" sözcüğü "başarılı" sıfatının en üstün derecesini bildirmiştir.

"Derste en çok Ayşe konuşuyor."

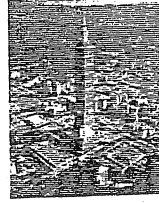
cümlesinde "çok" sözcüğü ile "konuşma" eyleminin miktar bakımından derecelendirmesi yapılmıştır. "En" sözcüğü ile de "çok" miktar zarfının en üst derecesi bildirilmiştir. Yani bu örnekte zarfın dercelendirmesi yapılmıştır.



En üsti



En uzun



En yüksek

4. Aşmılık derecesi

Sözcüklerin önüne getirilen "pek, çok, oldukça" sözcükleri ile yapılır. Genelde sıfatlar veya zarflar derecelendirilir.

"Okan, çok sessiz bir öğrencidir."



"Burası oldukça büyük bir kenttir."

"Selim, pek saygılı bir öğrencidir."

"Ahmet oldukça uyumlu bir çocuktur."

"Sınavda çok kolay sorular vardı".

cümlelerindeki "çok, oldukça, pek" sözcükleri "sessiz, büyük, saygılı uyumlu, kolay" sıfatlarını derecelendirmiştir.



"Bu sokak çok kirli."

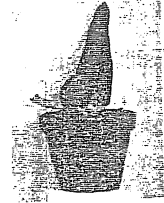
Bu örnekte olduğu gibi, miktar zarfları da aslında eylemleri derecelendiren sözcüklerdir.



oldukça garip



çok aç



pek küçük

Örnek ... 5

"Bu, ne güzel bir bahçe!" cümlesindeki "ne" sözcüğü cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmıştır?

- A) Olumsuzluk
C) Zaman

- B) Pekiştirme
D) Koşul

Çözüm

"Bu, ne güzel bir bahçe!" cümlesindeki "ne" sözcüğü güzel sözcüğünün anlamını pekiştirmek için kullanılmış bir derecelendirme zarfıdır.

Cevap B

Zarf (Belirteç) Etkinlikleri



1. Aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

(X) Durum zarfları eyleme sorulan "nasıl" sorusuna cevap verir.

(Y) Zaman zarfları, cümledeki eyleme sorulan "ne kadar" sorusuna cevap verir.

(D) Az, çok, daha, bu kadar, biraz, oldukça, en, en çok, en az, pek, pek çok gibi sözcükler eylemi miktar bakımından etkilediğinde azlık çokluk zarfı olur.

2. Aşağıdaki cümlelerde bulunan zarfların türünü örnekteki gibi belirleyiniz.

"Tabağa şu yemekten biraz koysana!"
miktar zarfı

"Öğretmen ona niçin kızmış?" Soru zarfı

"Kitabımı yarın geri getir." Zaman

"Derste pek konuşmuyordu." Miktar

"Bir saniye yukarı gelir misin?" Yer-Yön

"Müdür, güzel konuştu." Durum

3. Aşağıdaki cümlelerde bulunan boşlukları durum zarfı oluşturacak şekilde doldurunuz.

"Bu öğrenci gizel konuşuyor."

"Babam bu akşam yağın görünüyor."

"Belediye otobüsü hızlı gidiyor."

"Derste öğretmeni isteksiz dinler."

"Evin önündeki duvarı aygı örmüşler."

4. Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları en uygun şekilde tamamlayınız.

"Babam işten daha dönmedi." cümlesindeki "daha" sözcüğü zaman zarfıdır.

"İki arkadaşın boyu aynı görünüyor." cümlesindeki "aynı" sözcüğü durum zarfıdır.

"Bu resmi nasıl yaptın?" cümlesindeki "nasıl" sözcüğü durum görevindedir.

5. İçinde yer-yön zarfı bulunan cümlelerin başındaki işaretinin içine çarpı x koyunuz.

Arabayı biraz ileriye alır mısınız?

Yukarı bakarsan beni görürsün.

Aşağı mahallede yangın çıkmış.

Ben uyarıyorum, gerisi size kalmış.

Çocuklar az önce dışarı çıktı.

6. Aşağıdaki şiirde bulunan zarfları belirleyip altını çiziniz.

ELMA AĞACI

Yine başladı soğuklar

Boyuna yağıp duruyor yağmur

Esiyor rüzgâr acı acı

Nasıl geçireceksin bu kışı

Elma Ağacı

Gölgen de yok ki sana arkadaş olsun

Tek başına kaldın bu kış kıyamette

Artık kimse bakmaz oldu yüzüne

Dallarına tırmanıyor çocuklar

Kuşlar uğramıyor semtine

Üzülme bu günler çabuk geçer

Bir bakarsın bahar geliverir

Yeniden allanıp süslenirsin

Bizim için yine çiçek açar

Meyve verirsin

Şükrü Enis REGÜ

ÖZGEÇMİŞ

Tarsus'ta 1971 yılında dünyaya geldim. İlköğrenimimi (1977–82) Tarsus Şehit İshak İlkokulunda tamamladım. 1982 yılında Kayseri T.E.D. Kolejinde hazırlık sınıfını okudum. Orta ve Lise öğrenimimi Tarsus Amerikan Lisesinde tamamladım. 1989 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü kazandım ve eğitime başladım. 1993 yılında Lisansı bitirdim. 1994 yılında çeşitli özel dil kurslarında görev yaptım. Daha sonra, Sivas Anadolu Basın Yayın ve Reklamcılık Meslek Lisesi ve Sivas Cumhuriyet Anadolu Lisesinde toplam bir yıl görev yaptım. 1994 yılının sonlarına doğru Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce okutmanı olarak göreve başladım ve hala bu bölümde çalışmaktayım. 2001 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisansımı tamamladım. 2005 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Doktora eğitimime başladım. Evli ve iki çocuk babasıyım.

Yayınlanmış iki makale (ulusal) ve dört (bir uluslararası –üç ulusal) bildirim mevcuttur.